- جامعة الجزائر-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس والتربية والأرطوفونيا

أثر صعوبة تعلم القراءة على تقدير الذات عند تلاميذ التعليم الابتدائي

(دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبة تعلم القراءة)

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:
نعيمة مزرارة

إشراف الأستاذ الدكتور:
ناصر الدين زبدي

السنة الجامعية:2009/2008

كلمة شكر

- بسم الله الرحمن الرحيم- فاتحة كل خير وتمام كل نعمة.

﴿ **لئـــن شكرتم لأزيدنكم** ﴾ . **(سورة إبراهيم.8).**

الشكر و الحمد لله أولا الذي بفضله تتم الصالحات حمدا كثيرا مباركا فيه

كما أسجل وافر شكري وأعظم امتناني إلى الأستاذ المشرف: "الـــدكتور ناصـــر الـــدين زبدي" اعترافا بمجهوداته وتفانيه في العمل والذي لم يبخل علـــيّ بنـــصائحه وتوجيهاتـــه وأدامه الله ناصحا ومربيا ما دامت السموات والأرض.

ويمتد شكري إلى كل من كانت لملاحظاتهم وتوجيهاتهم أبعد الأثر في إرضاء طمـــوحي والديا العزيزين وأفراد عائلتي إخوتي وأخواتي بارك الله فيهما.

نعيـــــمة

* *

****

إهداء

إلى من قال فيهما الرحمان:﴿ قل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا ﴾ .

إلى فيض الحنان والرحمة: **أمي** الغـــــالية.

إلى جذوة الحب التي لا تخبو: **أبي** الغـــالي.

إلى **كل** من صدق فيه القول:« كاد المعلم أن يكون رسولا ».

إلى الأستاذ المشرف **الدكتور ناصر الدين زبدي** قمة العطاء العلمي والأخلاقي.

و إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة عرفانا بمجهوداتهم و تفانيهم في العمل.

إلى **إخوتي وأخواتي** "رمز المحبة والعطاء" وخاصة أختي " **الأستاذة زهرة** ".

إلى **كل أفراد العائلة والأقارب** حفظهم الله .

إلى كل **صديقاتي** و**زميلاتي** و**أحبائي** وإلى **كل** من ذكره قلبي ولم يذكره قلمي.

إلى البراءة الناعمة:" **عبد الرحمان**"و" **عبد الله** "و" **أمين**".

الى **مدراء** المدارس و**المعلمين .المعلمات. التلاميذ** و**كل** من ساعدني في إتمام هذا البحث.

إلى **كل** من سهر الليالي لأجل العلم والمعرفة.

أهدي عملي هذا سائلة المولى عزّ وجلّ التوفيق فيه وأن أكون **دائـــما وأبـــدا** ممن يستفيد و يفيد...

نعيمة

****

مقدمـــــة

إن أولى الآيات القرآنية الكريمة التي نزلت على نبينا محمد الأمين صلوات الله عليــه تحثه على القراءة والتعلم وذلك في قوله تعالى بعد بسم الله الرحمن الرحيم: « اقرأ باســم ربك الذي خلق (1) خلق الإنسان من علق(2) اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم(3) علم الإنسان ما لم يعلم(4).» (صدق الله العظيم).

فالقراءة ضرورية للفرد, لأنها المهارة التي يستطيع بواسطتها أن يــستفيد مــن معــارف وخبرات الأوائل, ويتزود بمعانيها التي يستطيع تحويلها إلى معلومات جديدة كي ينقلها إلى الأجيال اللاحقة. كما تستثير الدوافع والخيال وتشجع الفرد على الإبــداع و تــسمح لــه بترجمة أفكار وأراء الآخرين.ويختار منها القارئ ما يلاءم مشاعره وإحساسه وذوقه.

إن القراءة الحقيقية هي أننا حين نقرأ نكون كمن يسحب خيوط المعاني من الجمــل مــن الفقرات والأسطر والصفحات وننسجها أفكارا وأراء ا وأحاسيس تعكس شخصينا الذاتيــة, ونكوّن فكرتنا عن ذاتنا باستخلاص المعاني من خلال الرموز المكتوبة .

لكن إذا وجدنا صعوبة في القدرة على التحكم في هذه المهارة (القراءة) وأدائها فإننا بلا شك سنحس بالخيبة والإحباط والفشل , ولا نستطيع التعبير عن دوافعنا وترجمة أفكارنــا وآراءنا , مما يجعلنا نسحب الكثير من الموضوعات الخارجية ونوجهها إلى ذاتنا متخذين أشكال من القسوة واللوم والنبذ اتجاهها ونحاول تعويض ما يلحقنا من معاناة بالقلق علــى أنفسنا وأحيانا بنقص الثقة والتقدير لها.

إن التلميذ عندما يتعثر في تعلم هذه المهارة, فان تيار حياته يتأثر بالكامل. عندها لا ينبغي أن ننظر إلى تلك المسالة على أنها مجرد صعوبة قراءة وفقط. بل إن عواقبها وانعكاساتها شديدة الخطورة على النمو النفسي للطفل وعلى توافقه الاجتمــاعي كــذلك ومــن هــذا المنطلق كان لابد من الاهتمام الواسع بتعليم القراءة للأطفال , وتــدريبهم علــى النطــق الصحيح والتهجئة السليمة قبل سن الدخول للمدرسة , ثم الوصول بهم إلى حد التمكن منها في لمدرسة الابتدائية.ثم الانطلاق بعد ذلك في ممارستها على نطاق واسع و مكثف فــي بقية المراحل التعليمية اللاحقة.

ولما كانت المدرسة الابتدائية هي قاعدة التعليم فأن الصعوبات التي يمكن أن تعترض العملية التربوية تستقطب الاهتمام و تثير الحوار حول أثارها في الضعف العام بين التلاميذ.

ولهذا كان لابد على النظم التعليمية الاهتمام بهذه الصعوبات التي تحول دون وصول التلميذ المصاب بها إلى مستوى تحصيل دراسي يساير مستوى تحصيل زملائه العاديين وتقوم بتشخيصها طبيا و نفسيا سعيا إلى تحديدها والتعرف على مظاهرها و أسبابها وانعكاساتها على نفسية التلميذ و بالتالي تقديم العلاج المناسب لها.

وتم تحديد هؤلاء التلاميذ بوجود عينة منهم داخل حجرات الدراسة لا يعانون من مشكلات نفسية أو إعاقات حسية أو حركية أو عقلية أو مشكلات صحية. كما لا يعانون من حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي, وقدراتهم العقلية في حدود المتوسط فأكثر و منهم أذكياء جدا و مع ذلك فان مستوى تحصيلهم الدراسي ضعيف أو اقل من قدراتهم مقارنة بتحصيل زملائهم من نفس المستوى التعليمي و السن ومستوى الذكاء.

وهذا ما استرعى انتباهنا ولذا ارتأينا أن ندرس مشكلة صعوبة تعلم القراءة محاولين معرفة مدى تأثيرها على بعد هام من أبعاد الذات ألا وهو تقدير الذات, عند فئة التلاميذ المرحلة الابتدائية.

وبهذا جاءت دراستنا الحالية تضم جانبين : منها ما هو نظري و منها ما هو تطبيقي .

ويضم الجانب النظري خمسة فصول. حيث يتناول الفصل الأول الإطار العام للدراسة والمتمثل في مشكلة البحث وفرضياته وتحديد المفاهيم والمصطلحات وأهمية البحث وأهدافه إلى جانب عرض بعض نتائج الدراسات السابقة والمتعلقة بمتغيرات البحث.

ويتناول الفصل الثاني: صعوبات التعلم وتصنيفاتها.

يتناول الفصل الثالث: مهارة القراءة وصعوبة تعلمها.

يتناول الفصل الرابع: المدرسة الابتدائية ودورها في تنمية الميول القرائية.

أما الفصل الخامس فيتناول الذات وأبعادها ومستويات تقديرها وأهمية ذلك في التحصيل الدراسي عند التلميذ.

أما الجانب التطبيقي للدراسة فيه فصلين:الفصل السادس ويتناول الإجــراءات المنهجيــة للبحث والمتعلقة بالمنهج المتبع والعينة وخصائصها وأدوات الدراسة وجمــع المعلومــات أما الفصل السابع فيتناول عرض نتائج الدراسة مع تحليلها الإحصائي ثم مناقشتها ومن ثم الخروج باستنتاج عام.

وأخيرا نرجو أن يكون هذا العمل المتواضع فيه ما يفيد الطلبة وينفعهم. وهذا مبتغاي في المقام الأول والأخير والله من وراء القصد وهو يهدي إلى سواء السبيل.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.

1- إشكـــــــالية البحث.

2- فرضيـــــــات البحث.

3- تحديد المفاهيم و المصطلحات

4- أهمية البحث

5- أهداف البحث

6- الدراسات السابقة.

1- إشكالية البحث:

تعتبر صعوبات القراءة حسب عدد من الباحثين من أكثـر أنمـاط صـعوبات الـتعلم الأكاديمية شيوعا. وبما أن اغلب التعليمات المدرسية تعتمد على القدرة على القراءة فمن شأن وجود صعوبات فيها أن يكون ذا أثر مدمر على شخـصية الطفـل. وقـد أكـدت الإحصائيات على أن أكثر من 80% هم من ذوى صعوبات القراءة. كما أن المؤشـرات الإحصائية تعطينا تحذيرا بأن الأفراد غير الناجحين في المجتمع لا يقرؤون ويـشعرون بتقدير منخفض للذات نتيجة انعكاس نظرة الآخرين لهم. بالإضافة إلى نقـص الدافعيـة لديهم ومزيد من القلق. (محمود عوض سالم وآخرون,2006).

ومن خلال احتكاك الباحث بالواقع المدرسي والمعلمين بالمرحلة الابتدائية لاحظ وجـود مثل هذه الصعوبات لدى التلاميذ. وقد شغلت هذه المـشكلة جميـع الأوسـاط التربويـة والعائلية, وكثرت التساؤلات عن من هو المسئول عن تدني التحصيل الأكـاديمي لـدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وبالتالي محاولة معرفة الأسباب الكامنة وراء هذه الصعوبة.

لقد وجدت الباحثة (أوجيني مدانات) لدى مراجعتها للدراسات العالمية في أسباب ضعف القراءة, أن عوامل عديدة تلعب دورا هاما في عدم مقدرة الطفـل علـى القـراءة فـي الصفوف الابتدائية, ويمكن إجمالها على سبيل الحصر في مجموعة من الأسـباب, مـن بينها أسباب جسمية تعود إلى التلميذ وأسباب أسرية تعود إلى العائلة, وأسباب مدرسـية تعود للمدرسة والمعلم.

بينما ركزت الباحثة (أوجيني مدانات) على الأسباب الذاتية, ومن بينها فكرة الطفل عـن ذاته.نحن نعلم إن فكرة الطفل عن ذاته تتأثر بسلوكات الآخرين من حوله ومستوحاة مـن ردود أفعالهم اتجاهه كردود أفعال الأبوين اتجاهه كطفل يخصهم بالدرجة الأولى ومـتعلم بالدرجة الثانية, وردود أفعال المعلم وتعامله مع الطفل كمتعلم, إلى جانـب ردود أفعـال أصدقائه وأقرانه في الصف.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو كيف تتطابق فكرة القراءة مع فكرة الذات.فمن خـلال القراءة يختار الطفل الأفراد الذين يقرأ عنهم كنموذجنا لتشكيل سلوكاته وأفكاره ويستعمل

هذه النماذج في اكتشاف فكرته عن ذاته كفرد من أفراد المجتمع الذي ينتمي إليه. وهذا ما أكدته دراسة لـــ (Wright & Tuska (.1965.

إن الثقة بالنفس عامل مهم جدا للقارئ المبتدئ, فالطفل الذي تنقصه الثقة في قدراته يشعر بالتخاذل والإحباط , وتقدير منخفض للذات حين تصادفه أية صعوبة في تعلمه للقراءة كما أشارت نتائج الدراسة نفسها.

إن ضعف ثقة الطفل في قدراته القرائية تشككه في فكرته وحكمه على ذاته وتجعله يعتقد بأنه تلميذ فاشل لا يستطيع تمييز الحروف والكلمات ولا يقدر على استخلاص الأفكار من مجموعة الكلمات التي أمامه.وينتج عن هذا عزوفه عن القراءة, وكثيرا ما يكون سببا في كرهه للمدرسة والدراسة.(أوجيني مدانات 1985).

أما إذا كانت فكرة الطفل عن ذاته ايجابية وثقته بنفسه قوية فانه سيقبل على المواد القرائية بحماس كبير, حتى الصعبة منها وهذا لأنه يجد المتعة في تمييز الحروف والكلمات.وهذا ما أكدته دراسة لـــ (فيجيل و أيلان فيشر Vigil & Helein Fisher1985).

كما أشار الكثير من الباحثين أنه توجد علاقة بين تحصيل القراءة ومفهوم الـــذات,حيـــث يرى (فرانسيس براور Frances Prayor 1975) أن تغيير مفهوم الذات لدى القـــارئ الذي يعاني صعوبة في القراءة مثلا عن طريق تأكيد مشاعره عن ذاته قد يكون الخطـــوة الأولى اتجاه تحسين المشكلات الأكاديمية, فان مفهوم الذات الأكاديمي عامل مهم لا ينبغي أن نغفل عنه.(منصوري مصطفى, 2005).

لقد أثبتت دراسة لـــ (بدويين Bodwin.1975) إن هناك علاقة بين النظرة الـــسلبية للذات وبين تأخر التلميذ في القراءة, فقد بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين (0, 72) فـــي السنة الثانية الابتدائي, و بلغ (0, 73) في السنة السادسة الابتدائي. وهذه النتائج تؤكـــدها دراسة لـــ (ديلان .De Lean 1970) حيث بينت أن التلاميذ ذوى صعوبة التعلم كـــان لديهم مفهوم فقير عن ذاتهم. كما تؤكدها دراسة لـــ (مديحه الغربي) آذ وجدت ارتباطـــا قدر بـــ (0.79) بين التحصيل الدراسي وتقبل الذات.

إذ كلما كان تحصيل الطفل منخفضا انخفض تقبله لذاته والعكس صحيح(عبـــد الحميـــد جابر, 1979).

وتناولت البحوث النفسية والإرشادية العوامـــل التـــي لهـــا علاقـــة بـــصعوبات الـــتعلم الأكاديمية(القراءة, الكتابة, الحساب). فوجدت أن هناك عوامل متعددة مثلا انخفاض الثقـــة بالذات, جرح مشاعر التلميذ أمام أقرانه,الخوف من المشاركة,الخوف من الفشل الدراسي, مشاعر القلق والتوتر,المعاملة السيئة من طرف أقران الصف وغيرهـــا. (أحمـــد البهـــي وحيش, أمينة شـــلبي, محمـــد رزق,1994)(أنـــور الـــشرقاوي1987) (خيـــري أحمـــد حامد1997) (سعيد عبد الله دبيس1994).

وعليه وانطلاقا من نتائج هذه الدراسات التي تناولت العوامل التي لها علاقة بـــصعوبات التعلم الأكاديمية فإننا نتساءل عن أهمية تقدير الذات عند التلميذ ذوى صعوبة القراءة من خلال هذا يمكن بلورة مشكلة الدراسة على النحو الآتي : هل تؤثر صعوبة تعلم القـــراءة على مستوى تقدير الذات عند تلاميذ المرحلة الابتدائية؟.

2- فرضيات البحث:

الفرضية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة في درجة تقدير الذات بين التلاميذ العـــاديين والتلاميـــذ ذوى صعوبة تعلم القراءة.

الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين في درجة تقدير الذات عند التلاميذ العاديين.

الفرضية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين في درجة تقدير الذات عند التلاميذ ذوى صـــعوبة تعلم القراءة.

الفرضية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة بين التلاميذ الذكور والإناث في درجة تعرضهم لصعوبة القراءة لصالح التلاميذ الذكور.

3- تحديد المفاهيم:

1.3- صعوبة تعلم القراءة:

- يعرفها (بيرفيتي.Pérfétti.1998):"صعوبة القراءة هي نقص في قدرات التعرف على الكلمات المكتوبة, ويظهر هذا الفرق بين السن الحقيقي للطفل وبين سنه في القراءة". والذي قدّر – حسب الباحث – بسنتين.

- أما (سيقال Seigel.1988) يرى أن:"صعوبة القراءة هي ذلك التأخر الذي يظهر من خلال فارق السن, حيث أن عمر الطفل في القراءة يكون متأخر بسنتين عن عمره الزمني مع ذكاء عادي في قيمته الأدنى.

- ويعرفها (كيشنر Keishner.1988): " هو خلل في الوظيفة الإنتباهية داخل المخ لأن قدرات الانتباه تنمو وتتطور عند الطفل, هذا الخلل يسمح لنا بالتفريق بين الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة والقارئ الجيد.كما يضيف إلى عدم التوافق بين مراقبة الانتباه في النصف الأيسر للمخ. واللغة في النصف الأيمن يؤدي إلى ظهور اضطرابات أو صعوبات تعلم القراءة ."

التعريف الإجرائي:

صعوبة القراءة هي نقص انجاز القراءة عن المتوقع, ويظهر في فارق السن حيث العمر القرائي متأخر بعامين عن العمر الزمني, وهذا مع نسبة ذكاء عادية ويتمثل هذا النقص في عدم القدرة على التعرف أو فهم ما يقرأ وليس لهذا النقص علاقة بالإعاقة بمختلف أنواعها.

2.3- تقدير الذات:

- يعرفه كل من (جابر عبد الحميد وعلاء كفافي. 1995):" تقدير الذات هو اتجاه نحو تقبل الذات والرضا عنها واحترامها. وأن مشاعر الاستحقاق التي تخص الذات وجدارتها مقوم أساسي في الصحة النفسية كذلك فان نقص تقدير الذات ومشاعر عدم الجدارة هي أعراض اكتئابية شائعة."

- كما تعرفه (ليلى عبد الحميد ,185) على أنه:" فهم انفعالي للذات يعكس الثقة بـــالنفس وأنه يعتمد على المواقف الذي يجد فيه الفرد نفسه وتأثير الآخرين المهمين في حياته."

- أما (روزنبرغ,Rosenberg ,1978) يعرفه بأنه :" اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة – نحو نفسه, وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع يعني أن الفرد ذو قيمة وأهمية , بينما تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفرد عن ذاته أو رفض الذات أو احتقار الذات ."

التعريف الإجرائي:

تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته وأن الصورة الصادقة التي يكونها الطفل عن نفسه تعتمد بالدرجة الأولى على تقدير لذاته. سواء بالقبول أو الرفض.

4- أهمية الدراسة:

يكتسي طابع هذه الدراسة أهمية بالغة تنبع من الجوانب التالية وهي:

1/- أنها تتناول قضية من أهم القضايا التربوية والنفسية في عصرنا الحالي وعلى جانب كبير من الخطورة في مدارس التعليم الابتدائي ألا وهي ظاهرة صعوبات التعلم الأكاديمية وبالخصوص صعوبة تعلم القراءة. والتي لها اثر كبير على مكون هـــام مـــن مكونـــات الشخصية ألا وهو تقدير الذات.

2/- وتظهر أهميتها كذلك من خلال سعيها إلى التعرف على كيفية تطبق فكرة القراءة مع فكرة الذات عند التلميذ العادي وذوي الصعوبة.

5- أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1/- محاولة التعرف على الفروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبة القراءة في درجـــة تقديرهم لذاتهم.

2/- محاولة معرفة الفروق بين الجنسين في درجة تقدير الذات عند التلاميذ العاديين.

والتلاميذ ذوي صعوبة القراءة كذلك.

3/- محاولة معرفة الفروق بين الجنسين في مدى انتشار صعوبة القراءة لديهم.

6- الدراسات السابقة:

1- دراسة (دلان Delean.1970) :

حيث ترى أنه توجد علاقة بين صعوبات التعلم والنظرة إلى الذات, ووجدت في دراسة لها لتلاميذ الطور الأول من الابتدائي (3 سنوات الأولى) أن معامل الارتباط بين المتغيرين قد بلغت (0.79) ,(0.73),(0.71).

حيث بينت هذه النتائج أن التلاميذ ذوى صعوبة التعلم كان لديهم مفهوم فقير عن ذاتهم.

2- دراسة (فرانسيس براور. Frances Prayor 1975):

يرى أن هناك علاقة بين تحصيل القراءة ومفهوم الذات إذ أن تغيير مفهوم الذات لدى القارئ الذي يعاني صعوبة القراءة مثلا عن طريق تأكيد مشاعره عن ذاته قد تكون الخطوة الأولى اتجاه تحسين المشكلات الأكاديمية لأن مفهوم الذات الأكاديمي عامل مهم لا ينبغي أن نغفل عنه.(منصوري مصطفى,2005).

3- دراسة لـ (بدويين Bodwin 1975):

يرى أنه توجد علاقة بين النظرة السلبية للذات و بين تأخر التلميذ في القراءة, ففي دراسة له لعينة من التلاميذ المرحلة الابتدائية وجد أنه بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين(72 ,0) في السنة الثانية الابتدائي, و(73 ,0) في السنة السادسة الابتدائي . (ميخائيل معوض خليل, 1997).

4- دراسة لـ (مديحه الغربي, 1979):

وجدت أن هناك ارتباطا قدّر بـ (0.79) بين التحصيل في القراءة وبين تقبل الذات إذ كلما كان تحصيل الطفل منخفضا انخفض تقبله لذاته والعكس صحيح.(عبد الحميد جابر 1979).

الفصل الثاني: صعوبات التعلم و تصنيفاتها.

تمهيد.

1- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم.

- النظرية النيرولوجية.
- النظرية النفسية.
- النظرية التطورية.
- النظرية السلوكية.
- النظرية المعرفية.

2- تصنيفات صعوبات التعلم.

3- نسبة انتشار صعوبات التعلم.

4- صعوبات التعلم و عامل الجنس.

5- الخصائص النفسية و السلوكية لذوى صعوبات التعلم.

خلاصة.

تمهيد:

يعدّ موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة في مجال التربية الخاصة التـي شهدت نموا سريعا و اهتماما متزايدا, بحيث أصبح محور للعديد من الأبحاث والدراسات. ولقد ظهرت تعريفات متعددة ومتنوعة لمصطلح صعوبات التعلم وساهمت علوم مختلفـة في دراسة صعوبات التعلم مثل علم النفس والأعصاب وعلم أمراض الكلام والطب واللغة والتربية وعلم الجينات والسمعيات والبصريات. و مع أن معظم المربين اتفقوا علـى أن هناك أفرادا يعانون من صعوبات تعلميه إلا أن الخبراء في هذا الحقـل اختلفـوا حـول التعريف وحول كيفية التشخيص والتعرف على هذه الفئة من الأفراد. ويرجع ذلـك إلـى الاختلافات في وجهات النظر حسب كل مجال.

ولقد مرت عملية تعريف صعوبات التعلم بعدة مراحل حتى وصلت إلى الصيغة النهائيـة والتي اجتمعت عليها معظم الآراء والمتمثلة في أن الأطفال ذوى صعوبات الـتعلم هـم الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التـي تتطلب فهم اللغة المكتوبة أو استخدامها, وكذلك اللغة المنطوقة, ويظهر هذا القصور فـي ناحية من النواحي التالية : نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب. وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إصـابة في المخ أو الخلل الوظيفي المخي البسيط, ولا تؤخذ بعين الاعتبار الصعوبات الناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئـي أو اقتصادي.إن أفراد هذه الفئة هم في العادة أناس أسوياء من حيـث القـدرات العقليـة عاديون أو أصحاب ذكاء مرتفع ومع ذلك يعانون من صعوبات واضحة فـي اكتـساب مهارات الاستماع أو الكلام أو الكتابة أو القراءة.وتصنف صعوبات التعلم إلى صـعوبات نمائية والمتمثلة في الانتباه والإدراك والفهم والذاكرة , صعوبات أكاديمية والمتمثلة فـي القراءة والكتابة والحساب والتهجئة....والملاحظ أن هناك الكثير من هـؤلاء المـصابين بصعوبات التعلم يتميزون بخصائص نفسية وسلوكية تميزهم عن العاديين, ومن بين هـذه السلوكات نجد النشاط الزائد وصعوبة الانتباه ومع انخفاض مفهوم الذات.

1- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

تتعدد زوايا النظر إلى العوامل المفسرة لوجود صعوبات التعلم لدى التلاميذ, فليس هناك اتفاق بين علماء النفس المشتغلين بالمجال على الأسباب الحقيقية لصعوبات التعلم ,حيث يرى فريق من الباحثين أن السبب يرجع إلى إصابات المخ, بينما يعتقد فريق آخر أن سبب الصعوبة هو قصور العمليات النفسية , بيمنا يدلي فريق ثالث بتقديمه تفسير للصعوبة على أنها ترجع إلى طريقة التجهيز للمعلومات .

وفي ما يلي عرضا لأهم النماذج النظرية التي حاولت تفسير أسباب صعوبات التعلم:

1.1- النظرية النيرولوجية:

يفترض أصحاب هذه النظرية أن العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم إصابات دماغية,ويُظهر هؤلاء الأطفال بوضوح, كثيرا من الإشارات العصبية البسيطة من الأطفال العاديين, حيث يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب تأخر النمو في الطفولة المتأخرة وصعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك, في حين أن خلل المخ الوظيفي يمكن أن يؤدي إلى تغيير في وظائف معينة تؤثر بالتالي على مظاهر معينة في سلوك الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة واختلال الوظائف اللغوية.(محمد علي كامل,1996,ص44).

ويمكن تفسير ما سبق بالشكل الآتي:

خلل في وظائف مخ التلميذ

↓

خلل في العمليات العقلية

الانتباه	الإدراك	تكوين المفهوم	التذكر	حل المشكلة

خلل في الوظائف و المهام المدرسية

القراءة	الكتابة	الحساب	المهارات الحركية	المقررات المدرسية

شكل (1) يوضح مستويات الخلل الوظيفي لدى ذوي صعوبات التعلم.

- يكاد يتفق أغلب الباحثين في النموذج النيرولوجي على أن صعوبات التعلم تنتج من إصابات المخ المكتسبة وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفيين نصفي المخ, حيث أن حدوث أي خلل أو قصور في الجهاز العصبي لدى الطفل ينعكس على سلوكه ويؤدي إلى خلل في الوظائف الإدراكية والمعرفية واللغوية والدراسية والمهارات الحركية كما هو موضح في الشكل السابق.

1 .2- النظرية النفسية:

يقوم هذا النموذج على افتراض أن قصور العمليات النفسية يعدّ مظهرا أوليا للاضطراب البسيط وكذلك المشكلات الأكاديمية, ويركز أصحاب هذه النظرية على عمليات الانتباه والإدراك والذاكرة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم باعتبار أن القصور في هذه العمليات يؤثر على المهارات الأكاديمية(القراءة و الكتابة والحساب).

ولذلك نرى أن معظم التعريفات لصعوبات التعلم تشير إلى هذا القصور, وانه السبب وراء تدني التحصيل لدى الأطفال.

وقد اتفقت أراء الباحثين على أن القصور في العمليات النفسية تعد المسئول الأول على حدوث الصعوبة في التعلم, فلنأخذ مثلا مشكلة الانتباه, فالتلاميذ ذوى مشكلات الانتباه يصعب عليهم الابتعاد عن المثيرات الخارجية وكثيرا ما تجذبهم هذه المثيرات,ولهذا اعتبرت مشكلات الانتباه لفترة طويلة من الخصائص الهامة لصعوبات التعلم,حيث أن الضعف الإنتباهي يؤثر بشدة على التحصيل الأكاديمي وبالتالي يسبب للطفل الصعوبة.

(بريان وبريان .Brayan & Brayan.1986).

3.1 - النظرية التطورية (النمائية):

ترجع أسباب صعوبات التعلم حسب أصحاب هذه النظرية إلى ما أطلق عليه بـ " الفجوة النمائية أو النضجية. Maturational.lag" التي تعني البطء في نمو جوانب معينة في قدرات التلاميذ ترجع لأسباب عصبية,وأنه ليست ثمة فارق نوعي كبير بين أصحاب صعوبات التعلم وبين العاديين, وإنما المسألة تتعلق بالتوقيت الذي يعني أن لكل تلميذ معدله الخاص في النمو.

وخلاصة النظرية أن ثمة مراحل نمو متتابعة أو متعاقبة لكل منها خصائصها من حيث البنية Structure ومن حيث الوظيفة Fonction لابد أن تراعى بمعرفة المربين حتى تطرد مسيرة النمو التحصيلي للتلميذ بشكل طبيعي وسوي.

بناءا على ما سبق, و ردا على ذلك يمكن توجيه عدة ملاحظات هي:

*أن النمو رغم مسيرته بشكل مطرد إلا انه يخضع لمبدأ الفروق الفردية التي تؤكد أن لكل تلميذ معدله الخاص في النمو والتحصيل الدراسي انطلاقا من خصائصه الشخصية بمختلف جوانبها, ومن ثم من الصعب أن يكون مستوى التحصيل واحد بين التلاميذ جميعا.

*أن النمو يخضع لمبدأ الفروق بين الجنسين, الذي يجعل كل جنس ينفرد بخصائص ذاتية مميزة (البنون في الرياضيات والعلوم)و(البنات في اللغويات والفنون). مما يجعل البعض أكثر تقدما في التحصيل الدراسي حسب الجنس والبعض يتأخر و يتعثر.

4.1 – النظرية السلوكية:

يفترض النموذج السلوكي أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يفشلون في الوصول إلى مستوى عادي أو متوسط أو معياري أو محكي للأداء في المجال المدرسي للعديد من الأسباب بخلاف الاختلال العصبي, حيث لا ترجع الصعوبة في التعلم بالضرورة إلى عوامل داخلية لدى الفرد , بل إن هناك عوامل خارجية مثل متغيرات السياق الاجتماعي وتاريخ تعلم الطفل, من الأمور الهامة في نمو واكتساب المهارات الأكاديمية, كما أن علاج مشكلات التحصيل سيتم بشكل أفضل عن طريق تعديل الظروف البيئية للطفل.(كبلن و مورقان.Coplin & Morgan.1988). ومن الأشياء المهمة التي يولي لها السلوكيون اهتماما باعتبارها من مسببات الصعوبة نجد : الاتجاهات الوالدية, الحرمان البيئي وسوء التغذية, إستراتيجية التدريس, الأسلوب المعرفي للفرد.

إن من بين الانتقادات الموجهة للنموذج السلوكي هو فشله في تقديم دليل أو تعليل كاف لأسباب صعوبات التعلم ,فالعناصر البيئية, وفاعلية الذات, والأسلوب المعرفي للفرد يمكن أن تعلل نقص إجمالي التحصيل والإنجاز,لكنها لا تشرح ولا تقدم تفسير للسؤال التالي:

لماذا يعمل بعض هؤلاء الأطفال بطريقة مقبولة في بعض المجالات الأكاديمية وبطريقة غير مقبولة في مجالات أخرى؟.

5.1- النظرية المعرفية:

ينظر التصور المعرفي لصعوبات التعلم باعتبارها نتاج خلل في العمليات العقلية(الانتباه الإدراك, الذاكرة) وما يرتبط بها من أساليب تفكير ناقد وابتكاري. وأساليب معرفية.

وهو تصور يحاكى فيه العقل البشري الذي يتلقى الخبرة عن طريق الحواس ويضفي الدلالة عليها بواسطة التفكير ثم يخرجها في صورة سلوك لفظي أو عملي مثل الحاسب الآلي الذي يستند عمله على ثلاث مكونات هي:المدخلات/ العمليات أو المعالجة/ المخرجات. والشكل الآتي يوضح المماثلة بين العقل البشري والحاسب الآلي:

العقل البشري ←	خبرات حسية	عمليات عقلية	سلوك لفظي أو عملي
الحاسب الآلي ←	مدخلات	العمليات أو المعالجات	مخرجات

شكل (2) يوضح المماثلة بين العقل البشري و الحاسب الآلي.

و تنسأ صعوبات التعلم –من ثم- حين يفشل التلميذ في الأنشطة التالية:

* القيام بعملية التذكر بمستوياتها المختلفة.
* تكوين بنية معرفية قوامها الخبرات التربوية المكتسبة.
* استخدام استراتيجيات معرفية في التعلم ومعالجة الخبرات التربوية.

2- تصنيفات صعوبات التعلم:

نظرا لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوو صعوبات التعلم باعتبارها مجموعة غير متجانسة, فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة, واقتراح أساليب التشخيص والعلاج الملائمة لكل مجموعة.

ومن أكثر التصنيفات شيوعا وقبولا هو تصنيف (كيرك وكالفنــت Kirk& ckalfant . 1984).ويميز هذا التصنيف بين مجموعتين من صعوبات التعلم:

* صعوبات التعلم النمائية(Devlepmeent learning Disabilites).

* صعوبات التعلم الأكاديمية (Academic Learning Disabilites).

وفيما يلي نوضح هذين النوعين:

2 . 1 – صعوبات التعلم النمائية : ومن بينها ما يلي:

* صعوبات في إدراك.

* صعوبات الذاكرة.

* صعوبات في التفكير.

* اضطرابات اللغة الشفهية.

2 . 2 – صعوبات التعلم الأكاديمية: ومن بينها ما يلي:

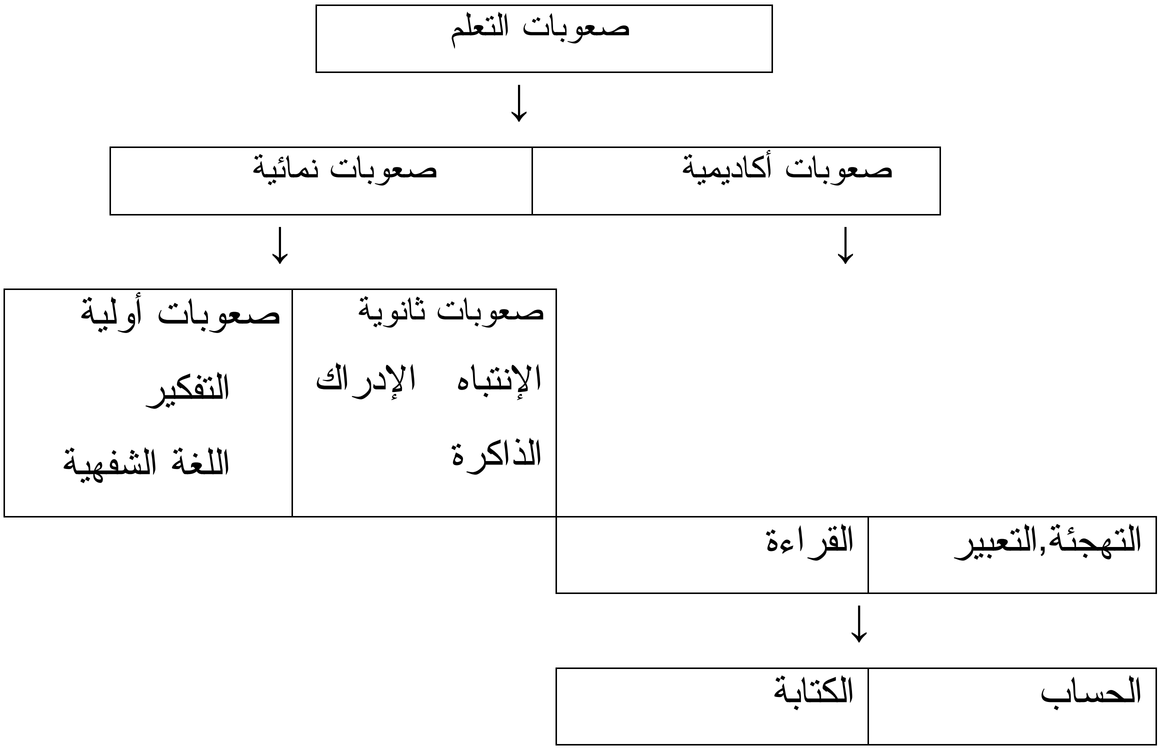
* صعوبة تعلم القراءة.

* صعوبة تعلم الكتابة.

* صعوبة تعلم الحساب.

* صعوبة التهجئة والتعبير الكتابي.(محمود عوض الله سالم وآخرون,2006).

والشكل التالي يوضح هذين النوعين من التصنيفات



الشكل(3): يوضح تصنيفات صعوبات التعلم عند (Kirk et Ckalfant.1984).

3 – نسبة انتشار صعوبات التعلم:

لا شك بأن معرفة الأرقام الخاصة بانتشار صعوبات التعلم خير ما يساعد على تخطيط البرامج التربوية وتمويلها. غير أن تحديد نسبة حدوث أو انتشار هذه الصعوبات محفوف بمخاطر تتعلق بالمفهوم والمحكات, والأساليب ,والأدوات المستخدمة في التشخيص .ومما لاشك فيه بأن العدد المتزايد للبرامج الموجهة نحو ذوي الصعوبات, والتصورات الخاطئة حول الصعوبات التعلمية واختلاف التعريفات والمستويات الأدائية المطلوبة في الاختبارات قد أسهمت في التشويش على إمكان الوصول إلى نسبة عامة متفق عليها وجعلت هذه النسب تتفاوت في تقديرات الباحثين بين 1% – 30% من مجموع طلبة المدارس. (Reid . 1988).

وعلى هذا فليس من الغريب أن نجدها تتراوح بين 7% – 8% في إحدى الدراسات (myklebust.1969). وحوالي 15% في دراسة أخرى (meier.1971) ولم تتجاوز في دراسة متشددة 5 ,2% (Kirk&Elkins.1975).

ومن المعلوم أن نسبة انتشار الصعوبات التعلمية تكون عـــادة أعلـــى إذا كـــان المحـــك المستخدم فضفاضا واستوعب الطلبة ذوى الصعوبات التعلميـــة البـــسيطة الـــذين قـــد لا يحتاجون لخدمات خاصة. بينما تنخفض هذه النسبة إذا اقتصر المحك على الطلبـــة ذوى الصعوبات التعلمية المتوسطة و الحادة, و تميل هذه النسبة كذلك إلى الاختلاف زيـــادة أو نقصا وفقا للجنسين باعتبار أن الصعوبات التعلمية بين الذكور تكتشف أكثر مما تكتـــشف عند الإناث, و قد تصل هذه النسبة إلى ثلاثة أو أربعة أمثال ما هي عليه بين الإناث. ثـــم إن النسب تتفاوت إذا كانت الدراسة تقتصر على مرحلة معينة أو كانت تتنـــاول مختلـــف المراحل الدراسية, فالنسبة تتزايد إذا جرت الدراسة على المرحلة الابتدائية ومـــا دونهـــا بسبب وجود جميع الأطفال العاديين أو ذوى الصعوبات, في المؤسسات التربوية حيث لم يتسرب بعد من الدراسة.أما إذا شملت الدراسة مختلف المراحل الدراسية , فان النسبة تقل نظرا لإمكان تسرب عدد كبير من المدرسة العادية كلما ارتقوا في السلم التعليمي.

وتبين الإحصائيات أن أكثر من نصف طلبة التربية الخاصة هم من ذوى صعوبات التعلم كما جاء في تقرير دائرة التربية الأمريكية عام 1997.

ويمكن القول خلاصة بأن أرقام انتشار الظاهرة ستبقى غير واضحة ومشوشة حتى تصبح إجراءات التشخيص أسهل وأكثر وضوحا, وحتى يجري مزيد من الأبحاث الموضـــوعية يتحدد فيها تماما معنى الصعوبات التعلمية ويجمع العلمـــاء علـــى تعريفهـــا وممارســـات تشخيصها.(راضي الوقفي,2003).

4 – صعوبات التعلم و عامل الجنس:

بالرغم من أن مراجع كثيرة تشير إلى أن نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم تبلغ أربعة أمثال الإناث اللواتي يعانين منها, إلا أن الدراسات تفيد بان نسبة الذكور تماثل نسبة الإناث في هذا المجال غير أنهن في غالب الأحيان لا يشخصن ولا يصنفن كـــذوات صعوبات التعلم لان أعراضا كثيرة تبدو على الذكور قلما تبدو عليهن. فبينما يظهر علـــى الذكور ذوى صعوبات التعلم نزوع إلى السلوك العدواني وفقد السيطرة على الذات والقدرة

على الحركة والقدرة على التهجئة والإستعدادت العفوية للتعبير الكتابي.يظهر على الإناث ذوى الصعوبات التعلمية مزيد من المشكلات المعرفية واللغوية والاجتماعية وضعف في تحصيل القراءة والرياضيات.(Lyon.1997).

أما السبب في اكتشاف زيادة نسبة الذكور على نسبة الإناث فقد يرجع إلى عوامل بيولوجية ,كأن يكون الذكور أكثر عرضة لصعوبات التعلم بسبب تأخرهم في النضج عن الإناث. إذ يقدر أن تعظم المراكز العصبية والنمو العصبي لدى البنات عند الميلاد أسرع من مثيلاتها عند الذكور بمدة تتراوح بين3 – 6 أسابيع, ويصل هذا الفرق في النضج إلى حوالي سنتين عند البلوغ, وقد يرجع إلى عوامل ثقافية قوامها ما يظهر على الذكور من سلوك عدواني متعب للراشدين, بينما تميل الإناث إلى كظم الغيض وعدم التعبير عن مشاعر العدوان.والعوامل التي ترجع إلى ضغوط التطلع والتوقع, حيث يتوقع نجاح الذكور في المدرسة أكثر من الإناث, وربما تتطلع الأسرة ذلك وتحبذه.(راضي الوقفي.2003).

5– الخصائص النفسية والسلوكية لذوى صعوبات التعلم:

يتميز الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمجموعة من السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية والتي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في المواقف المتنوعة. ومن أهم هذه الصفات ما يلي:

5 .1– اضطرابات في الإصغاء:

تعتبر ظاهرة شرود الذهن والعجز عن الانتباه والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية من أكثر الصفات البارزة لهؤلاء الأفراد, إذ أنهم لا يميزون بين المثير الرئيسي والثانوي حيث يمل الطفل من متابعة الانتباه لنفس المثير بعد وقت قصير جدا, أو يبذل القليل من الجهد في متابعة أي أمر, ولهذا السبب يلاقي صعوبات في تعلم مهارات جديدة. .(Galhoum. Growell .2000).

2.5- الحركة الزائدة:

تميز بشكل عام الأطفال الذين يعانون من صعوبات مركبة من ضعف الإصغاء والتركيز وكثرة النشاط والاندفاعية , ويطلق على تلك الظاهرة باضطرابات الإصغاء والتركيز والحركة الزائدة (A.D.H.D). وعرفت حسب الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين بدرجات تطورية غير ملائمة من عدم الإصغاء, الاندفاعية والحركة الزائدة.(Barclay).

3.5- الاندفاعية والتهور:

قسم من هؤلاء الأطفال يتميزون بالتسرع في إجاباتهم وردد أفعالهم وسلوكياتهم العامة مثلا قد يميل الطفل إلى اللعب بالنار أو القفز, دون التفكير في العواقب المترتبة على ذلك وقد يتسرع في الإجابة على أسئلة المعلم قبل الاستماع إلى السؤال أو قراء ته. كما أن البعض منهم يخطئون بالإجابة على أسئلة قد عرفوها من قبل ويرتجلون في إعطاء الحلول السريعة لمشاكلهم بشك قد يوقعهم في الخطاء, وكل هذا بسبب الاندفاعية والتهور .(Levine & Reed. 1999. Lerner. 1993) .

4.5- صعوبات لغوية مختلفة:

لدى البعض منهم صعوبات في النطق أو في الصوت ومخارج الأصوات أو في فهم اللغة, كما ويعد التأخر اللغوي عند الطفل من ظواهر الصعوبات اللغوية حيث يتأخر استخدام الطفل للكلمة الأولى لغاية الثالثة – بالتقريب – من عمره علما أن العمر الطبيعي لبداية الكلام هو في عمر السنة الأولى.

5.5- صعوبات في الذاكرة:

يوجد لدى كل فرد ثلاثة أقسام رئيسية للذاكرة, وهي الذاكرة القصيرة والذاكرة العاملة والذاكرة البعيدة حيث تتفاعل تلك الأجزاء مع بعضها البعض لتخزين واستخراج المعلومات والمثيرات الخارجية عند الحاجة إليها. الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلميه عادة ما يفقدون القدرة على توظيف تلك الأقسام أو بعضها بالشكل المطلوب وبالتالي يفقدون الكثير من المعلومات, مما يدفع المعلم إلى تكرار التعليمات والعمل على تنويع طرق عرضها.(Lerner.1999. Levin &Reed.1993).

6.5- صعوبات في التفكير:

هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة في توظيف الإستراتيجيات المناسبة لحل المشاكل التعليمية المختلفة, فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات ضعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروء, والتعبير الكتابي, ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات إلى افتقار عمليات التنظيم.(Lerner.1993).

5 .7- عدم ثبات السلوك:

أحيانا يكون الطفل مستمتعا ومتواصلا في أداء المهمة أو في التجاوب مع الآخرين وأحيانا لا يستجيب للمتطلبات بنفس الطريقة التي ظهر بها سلوكه سابقا.(Brayan. 1997).

5 .8 – عدم المجازفة خوفا من الفشل:

الأطفال ذوى صعوبات التعلم لا يجازفون ولا يخاطرون في الإجابة على أسئلة المعلم المفاجئة والجديدة, فهو يبغض المفاجآت ولا يريد أن يكون في مركز الانتباه دون معرفة النتيجة لذلك.

5 .9- صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية سليمة:

الأطفال ذوى صعوبات التعلم يخففون في بناء علاقات اجتماعية سليمة, قد تنبع من صعوباتهم في التعبير وانتقاء السلوك المناسب, وقد أشارت الدراسات إلى أن ما نسبته34% إلى 59% من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلميه معرضون للمشاكل الاجتماعية كما وأن هؤلاء الأفراد الذين لا يتمكنون من تكوين علاقات اجتماعية سليمة صنفوا كمنعزلين ومكتئبين, و بعضهم يميلون إلى الأفكار الانتحارية.(Brayan.1997).

5 . 10- الانسحاب المفرط:

إن مشاكل الأطفال ذوى صعوبات التعلم تؤدي إلى عدم رغبتهم في الظهور والاندماج مع الآخرين نظرا لشعورهم بالإحباط والنقص وضعف الثقة بالنفس, فيعزفون عن المشاركة في الإجابة عن الأسئلة أو المشاركة في النشاطات الصفية.(Lerner. 1993).

خلاصة :

نستخلص من هذا الفصل إلى أن صعوبات التعلم ظاهرة نفسية وتربوية, ومنتشرة بكثـرة في الأوساط التعليمية للمجتمعات العربية وحتى الغربية.

و بلا شك فان أي مدرسة من المدارس حيثما وجدت, فإنها لا تكاد تخلو من هذه الظاهرة. ونظرا لتعدد أنوعها و أسباب ظهورها وتواجدها, ظهرت عدة نظريات وتفسيرات تحاول كل منها دراسة هذه الظاهرة حسب مجال تخصصها, مع محاولة إيجاد العلاج المناسـب لكل نوع من أنواعها.

وتصنف هذه الصعوبات التعلمية إلى صنفين: منها الأكاديمية ومنها النمائية, ونظرا لقلـة ونقص الأبحاث العلمية الموضوعية في هذه الدراسة, فان نسبة انتشار هذه الظاهرة ستبقى غير واضحة ومشوشة وخاصة في العالم العربي. أما نسبة انتشارها بين الجنـسين فقـد أشارت بعض الدراسات في هذا المجال إلى أن نسبة الذكور أكثر من نسبة الإناث, وهـذا التباين يعود لعدة عوامل.

إلى جانب أن الأفراد المصابين بصعوبات التعلم نجدهم يتميزون عن غيرهم من الأفـراد العاديين بخصائص سلوكية ونفسية, في الكثير من المواقف التعليمية وحتى الاجتماعيـة, مما يسبب لهم الكثير من الإحراج والشعور بالإحباط والفشل في حياتهم الدراسية وحتـى الاجتماعية وخاصة في تعاملهم مع أفراد المجتمع, وعلاقاتهم بالأقران.

الفصل الثالث: صعوبة تعلم القراءة

تمهيد.

أولا: القراءة.

1- ماهية القراءة.

2- شروط تعلم القراءة.

3- المراحل النمائية لتعلم القراءة.

4- مقدمات أساسية للقراءة.

5- أهداف القراءة.

ثانيا: صعوبة تعلم القراءة.

1- مؤشرات صعوبة تعلم القراءة.

2- أسباب صعوبة تعلم القراءة.

3- أنواع صعوبة القراءة.

4- الأعراض المميزة لحالات صعوبة القراءة.

5- مدى انتشار حالات صعوبة القراءة.

6- الانعكاسات السلبية لصعوبة القراءة.

7- الفرق بين صعوبات التعلم و صعوبة تعلم القراءة.

خلاصة.

تمهيد:

تحتل المهارات القرائية في المجتمعات الراهنة منزلة متميزة من الأهمية لا تـدانيها مـا كانت تفرضه الأحوال في المجتمعات السابقة, غير أن هذه المهارات لا تتأتى بيسر ورهن الخاطر لجميع من يجلس لتعلمها. صحيح أن كل إنسان عموما قادرا على تعلـم القـراءة والكتابة إذا أتيح له أن يتعلم بوسائل وأسـاليب تتنـاغم و طرقـه الفرديـة فـي الـتعلم والاكتساب.

إن القراءة هي إحدى مخرجات اللغة, تقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك المعنـى للوقوف على مضمونها, وترتكز على أبعاد متعددة منها التعرف على الحروف والكلمـات والنطق بها مع الفهم الدقيق لها لأنها تتطلب القدرة على التركيز والانتباه, وذاكرة جيـدة وإدراك سليم.

لكن هناك نسبة لا بأس بها من هؤلاء الأفراد الذين لا توجد لديهم مهارة القراءة الـسليمة لأنهم يعانون من مشاكل مختلفة ربما تؤدي إلى القراءة غير الـصحيحة وتـدعى هـذه بالصعوبات القرائية.

إن صعوبات القراءة هي عبارة عن تشويشات صعبة في مهارة القراءة تمنع امتلاك عملية القراءة مناسبة للقدرة العقلية الموجودة عند القارئ.

وهناك أنواع من الـصعوبات القرائيـة كالـصعوبة البـصرية والـسمعية والـسطحية وغيرها.وثمة أعراض متعددة ومتنوعة مميزة للأطفال ذوى صعوبة القراءة. ولقد حظـي موضوع خصائص هؤلاء الأطفال باهتمام الأخصائيين, حيث أجريت العديد من الدراسات في هذا المجال. ويتفق المختصون بأنه إذا تم اكتشاف وتـشخيص صـعوبة القـراءة أو الصعوبات التعلمية الأخرى في وقت مبكر وبشكل سليم, فانه يمكن عمل الكثير لمـساعدة هؤلاء الأفراد, وإلا نتج عن ذلك انعكاسات سلبية تؤدي إلى احباطات, ومـشاكل نفـسية صعبة والمؤدية في حد ذاتها في نهاية المطاف إلى الفشل في المدرسة والهـروب منهـا ومن المجتمع كذلك.

أولا:القراءة.

1- ماهية القراءة:

إذا كانت القراءة بهذا القدر الكبير من الأهمية فيما يتعلق بالفرد والمجتمع, فماذا يعني هذا اللغز المسمى بالقراءة؟.

لقد تعددت وتنوعت التعريفات الخاصة بعملية القراءة ,نذكر منها تعريف(هارس و سيباي Harris & Sipay) للقراءة بأنها:" تفسير ذات معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة وقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ, ويحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب". (Harris & Sipay.1985).و يقسم (ايكوال .Akwall. 1977) أهمية القراءة إلى ثلاث مستويات متدرجة هي:

1- مستوى القراءة الحر: وفيه يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة دون مساعدة أو توجيه من المدرس و يكون معدل الفهم 90 % ومعدل التعرف على الكلمات99 %

2- مستوى القراءة التعليمي: وفيه يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة مع مساعدة وتوجيه المدرسون يكون معدل الفهم في هذا المستوى 75 % ومعدل التعرف على الكلمات حوالي 95 %.

3- المستوى المحبط للقراءة: و في هذا المستوى لا يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة, و غالبا ما يظهر على الطفل علامات التوتر وعدم الارتياح, ويكون معدل الفهم حوالي 50 % أو أقل, ومعدل التعرف على الكلمات 90 % أو أقل.

وعند المستوى الثالث الذي أشار إليه ايكوال ,تقع فئة الأطفال من ذوى صعوبات التعلم الذي يمثل العسر القرائي وهومن أكثر الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في المدارس على مستوى العالم والتي تحاول معظم دول العالم إيجاد العلاج اللازم لهم.

(أحمد عبد الكريم حمزة, 2008).

2- شروط تعلم القراءة:

إن دراسة واقعية للحقائق قد أدت إلى الملاحظة بأن تعليما مرسوما و منظما يعطى قبل الأوان يؤدي إلى تعلم آلي ذي نتائج مؤسفة.وهو المسئول عن الحالات العديدة عند الأطفال الذين لا يتمكنون من القراءة بشكل صحيح في المراحل التعليمية المختلفة.

يكون الطفل على استعداد لتعلم القراءة عندما تتوفر فيه الشروط التالية:

1-القدرة على التعبير عن نفسه بجمل واضحة وبسيطة وبمفردات مناسبة وإلقاء صحيح لفظا ومخارج حروف سليمة. وهنا يجب لفت انتباه الأهل إلى مسئوليتهم في تدريب الطفل على الكلام الصحيح والمساهمة القيمة التي يمكن أن يقدموها لأطفالهم وللمدرسة.

2- القدرة على التعرف إلى الفروق بين الكلمات دون أن يعرف القراءة.

القدرة على التعرف على الكلمات التي يراها مرارا, مثل التي تعلق في الصف و يراها كل يوم.عند تغيير مواضعها, يفترض أن يتمكن من إعادتها لأماكنها حسب معرفته لها.

3- أن يبلغ الطفل درجة من النضج الكافي, إذ أن عدم النضج يجلب معه تأخرا لغويا معتبرا, يبلغ من 9 إلى 10 حالات ويكون في النواحي التالية: النضج الجسدي(البصر,السمع, الحالة الصحية,التوافق النفسي الحركي)والنضج العقلي(تذكر بعض الأشياء المحفوظة, اكتشاف المتشابهات والاختلافات في الأشكال الهندسية .

والنضج العاطفي والانفعالي(التعامل مع الغرباء بدون خوف أو حياء, مشاركة الأطفال الآخرين في اللعب) والنضج النفسي(الاهتمام بالكتب, أو الحروف

ومعنى الصور وما كتب تحتها أو فوقها...) والنضج اللغوي(القدرة على التناقض والتضاد - فوق تحت, أعلى, أسفل- واللغة الواضحة...). (علي تعوينات,1983).

3-المراحل النمائية لتعلم القراءة:

ثمة مراحل ثلاث يمر بها الطفل حينما يتهيأ لتعلم القراءة هي:

1- المرحلة العشوائية:

غالبا ما يبدأ اهتمام الطفل بتعلم القراءة بتأمل الصور والرسومات الموجودة في الصحف

والمجلات والكتب التي يقلبها بأصابعه, وقد يسأل الكبار عما تدل عليه, وهو في أثناء هذا يقوم برؤية عشوائية غير منظمة للجمل والكلمات والحروف.

2- مرحلة التمييز:

وفيها يقوم الطفل بتمييز الجمل والكلمات والحروف ومعرفة أشكالها المتباينة مستعينا بالمثيرين السمعي والبصري من جانب المعلم.

3- مرحلة التكامل:

وفيها يتمكن الطفل من إعادة قراءة فقرة ككل ومعرفة مضمونها بعد أن ألم بأجزائها في المرحلة السابقة (كيرك و كالفنت,1988).

وقد انتبه علماء النفس والتربية إلى هذا السياق في تعليم اللغات, ففي العربية نجد الكتاتيب تعمد إلى تعليم اللغة العربية بطريقة كلية جزئية, كلية بادئة بتحفيظ القرآن الكريم للصغار.(نبيل عبد الفتاح حافظ.2000).

4- مقدمات أساسية للقراءة:

*الوعي اللغوي:

ويقصد بمهارة الوعي اللغوي قدرة الفرد على التفكير الواعي في طبيعة اللغة نفسها وخصائصها ويتمثل قي القدرة على تجزئة الجمل إلى كلمات, وتجزئة الكلمات إلى مقاطع, وتمييز الصوت الذي تبدأ به الكلمة أو الذي يقع في وسطها أو في نهايتها وتنغيم الكلمات التي تتشابه في اللفظ ,وإعادة ترتيب الكلمات لتكوين جمل سليمة قواعد ومن هنا يمكن القول بأن الوعي اللغوي عملية مستمرة من التغير في نضج الطفل اللغوي,تبدأ بسماع الكلام كأمواج عامة غير متمايزة وتنتهي بتمييزها ككلمات منفصلة عن بعضها البعض.و يمكن تصنيف مظاهر الوعي اللغوي في خمسة جوانب رئيسية هي: وعي المفردات, الوعي الصوتي,الوعي النحوي, الوعي الإستعمالي والوعي التواصلي بالخطاب المتصل.(Van Kleeck. 1994).

- وعي المفردات:

يظهر الوعي المبكر للغة عندما يصبح الأطفال واعيين على الكلمات. و يعني الوعي على المفردات معرفة كون الجمل تتألف من كلمات و أن هذه الكلمات يمكن تمييزها و وضع حدود لها. و ينضوي تحت هذا العنوان بالإضافة إلى قدرة الطفل على تجزئة الجملة إلى كلمات و ربط الكلمات بمدلولها وتقدير طول الكلمة, وتمييز الترادف والتضاد و استبدال كلمة بأخرى.

- الوعي الصوتي:

يستخدم الدارسون المهتمون بدراسة تعلم القراءة اصطلاح " المعالجة الصوتية " للإشارة إلى العملية الذهنية التي يستخدم فيها الطفل البنية الصوتية للغة المنطوقة في أثناء تعلمه تحليل اللغة المكتوبة. وقد لوحظ أن التمارين التي تتطلب حساسية صوتية تكون ذات صلة وثيقة بتعلم القراءة لأن هذه التمارين تتنبأ بمدى السهولة و الصعوبة التي سيتعلم بها الطفل تجزئة الكلمات المنطوقة إلى أصوات أصغر من المقاطع .

وقد انتهت دراسة لـ (Macdonald & Comwalt.1995) إلى أدلة تشير إلى أن الوعي الصوتي في نهاية مرحلة الروضة أكثر ثباتا من تعرف الكلمة والتهجئة على مدى 11عاما, و أفضل تنبؤا بتعرف الكلمة ومهارة التهجئة من مستويات التحصيل في الروضة, في القراءة والتهجئة. كما أن تطور هذا الوعي يعتمد على رغبة الطفل في التركيز على الأصوات التي تتألف منها الكلمة بصرف النظر عن معناها. ويبدو ثمة اتفاقا عاما في البحوث التي تناولت صعوبة تعلم القراءة في اكتساب المهارات المناسبة لتعرف الكلمة وتحليلها.((Blackman.1997) .

وتضيف دراسات أخرى محورا آخرا لهذه الصعوبة هو البطء في تسمية الرموز بحيث ترجع الصعوبة إلى محور مزدوج من العلل المسببة لتعرف الكلمة وتحليلها. (Wolf & Bowers.2000).

- الوعي النحوي:

يترتب على الأطفال معرفة الخصائص النحوية في تنظيم اللغة المكتوبة و تجويد اللغة الشفوية. و يشير الوعي النحوي هنا إلى القدرة على التعامل ذهنيا مع الآلية التي تستخدم في ترتيب الكلمات في عبارات أو جمل, كما أنه يتضمن القدرة على اكتشاف الغموض النحوي في الجمل, و تمييز المفردات و تصحيح الأخطاء المتعلقة بترتيب الكلمة في الجملة, و إكمال الفراغات بالكلمات المناسبة.

- الوعي الإستعمالي:

لكي يفهم الأطفال ما يقرؤونه فهما تماما , أن يدركوا العلاقات التي تقوم بين الجمل والسياقات التي تورد فيها.

ومن المعروف أن معظم النصوص القرائية لا تحتوي بشكل واضح على جميع المعلومات اللازمة لاستيعاب ما يقصده الكاتب, مما يفرض على الأطفال أن يفهموا ما لم يذكر صراحة في النص عن طريق استنتاجه الاستعانة بما لديهم من معلومات ومعارف سابقة وبقدرتهم على اكتشاف التباين بين الجمل وتمييز الخلل في المعلومات,وفهم جوانب النقص في عملية التواصل.

- الوعي التواصلي:

وهو الوسيلة المبدئية لاكتساب المعلومات الأكاديمية عن طريق التفاعل مع الآخرين, الذي يتم عن طريق الخطاب الحواري.أي الاشتراك في الحوار وفي تعاقب الأدوار بحيث يقوم كل مشترك فيه بدور المتحدث والمستمع , ويتعلم الأطفال تدريجيا عن طريق الحوار الاجتماعي مع الأسرة والأتراب والمعلمين قواعد المحادثة والتواصل بما في ذلك تبادل الأدوار والمقاطعة والتلميح, والانسحاب بأدب من المحادثة والخطاب الروائي الذي يشير إلى رواية الخبرات الشخصية ورواية الأحداث المتسلسلة, والخطاب الإيضاحي الذي يتعلق بما تقدمه الكتب المدرسية من المعلومات.(راضي الوقفي, 2003).وفيما يلي بعض الصعوبات التي تتعلق بتعلم القراءة, وذلك حسب درجة الصعوبة وأهميتها:

مشكلات الحروف العربية:

تبلغ صور الحروف العربية جميعا 107 صورة مستقلة.

- مشكلة الحركات بالإضافة إلى السكون.
- مشكلات الهمزات (أ آ ئ ء ؤ).
- مشكلات (أل) الشمسية والقمرية.
- تشابه الحروف.
- وجود النقط على الحروف زيادة على تشابهها.
- الأشكال المختلفة للحروف الهجائية.
- الحروف المتشابهة كتابة والمختلفة صوتا (ء)همزة (عــ)عين.
- الحروف المتشابهة في الصوت(ص-س) (س-ز).
- الحروف الصعبة النطق (حروف الحلق:ح,ع,هــ , ض).
- الحروف المتشابهة في التنقيط.(علي تعوينات,1980,ص26).

الحروف المتشابهة في الكتابة	الحروف المتشابهة في الصوت	الحروف لمتشابهة في التنقيط	الحروف الصعبة النطق	الحروف المتشابهة في الكتابة المختلفة في النطق
ب- ت- ث ج-ح-خ د-ذ ر-ز س-ش ط-ظ-ص-ض ف- ق ع-غ ه- ة- ــهـ-ــة	ر- ل ت-ث ط ت- ف ح ه- ع ذ- ض س-ش-ص غ- خ-م-ف ق- ك	ب- ج ت- ة- ق ث- ش خ-ذ ذ ز- ظ غ- ف- ن	ح- ع- هــ ض- خ	ذ- ز- ن د- ر- ل ء-عــ ف- ق- و

الشكل (4): يوضح مشكلات صور الحروف العربية.

5- أهداف القراءة:

1- تقويم التلاميذ على جودة النطق وحسن الأداء.

2- تقويم القدرة على تحصيل المعاني من كل فقرة ثم الربط بين الفقرات وإحسان الوقف عند إكمال المعنى.

3- زيادة الثروة اللغوية للطفل وتنمية حصيلته من المفردات والتراكيب الجديدة.

4- زيادة قدرة الطفل على فهم المعاني .

وللفهم نواحي متعددة منها:

* الفهم لكسل المعلومات و زيادة الثقافة والمعرفة كقراءة الكتب والصحف.

* الانتفاع بالمقروء في الحياة العملية كقراءة الخطابات والإعلانات وجداول الدراسة, وفي الأسرة كقراءة ما كتب على الدواء كمدة وكيفية الاستعمال.

* المتعة والتسلية والتذوق كقراءة القصص والفكاهة والطرائف والشعر.

*تدريب التلاميذ على التعبير الصحيح عن معنى ما قرأه.

ثانيا: صعوبات تعلم القراءة:

1- مؤشرات صعوبات التعلم:

1.1- التعرف الخاطئ على الكلمة: و يظهر ذلك واضحا من خلال الجوانب التالية:

* الفشل في استخدام الكلمة أو الشواهد التي تدل على المعنى.

* عدم كفاية التحليل البصري للكلمات أي عدم القدرة على إدراك الكلمات ككل, فهم ينطقونها في كل مرة كأنهم يواجهونها لأول مرة.

* تقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم أو استخدام أسلوب حرفي أو هجائي في التجزئة.

* قصور القدرة في التعرف على المفردات بمجرد النظر إليها.

* انتقال العين بشكل خاطئ على السطر المقروء.

2.1- القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم: و يظهر ذلك واضحا في :

*القصور في فهم معنى الكلمة أو الجملة وتذوق النص.

* عدم القدرة على استخلاص المغزى من النص.

* عدم القدرة على تقسيم ما يقرأ إلى عبارات ذات معنى.

* صعوبة التمييز بين الرموز,كالتمييز بين الحركات الممدودة والحركات القصيرة والتمييز بين الحروف المشددة من غيرها,والتمييز بين اللام الشمسية والقمرية والتمييز بين التنوين وبين همزات الوصل والقطع.

1. 3- الأخطاء الملحوظة أثناء القراءة:

* الحذف: حيث يميل الطفل إلى حذف الكلمات في القراءة وأحيانا يحذف أجزاء من الكلمة المقروءة مثل:

"وجدت قلم الرصاص"يقول "وجد قلم".

* الإدخال: مثل " النجوم تظهر في السماء" يقول"النجوم تظهر في السماء الزرقاء".

* الإبدال: مثل " علي طفل نجيب"يقول"علي طفل مجتهد".

* التكرار: تكرار الكلمات أو جمل ناقصة حين تصادفه كلمة غير معروفة أو مألوفة مثل:"الأسد حيوان مفترس"يقول " الأسد حيوان" ثم يتوقف عند كلمة مفترس, و يعيد "الأسد حيوان"..."الأسد حيوان".

* الأخطاء العكسية أو القلب.

* القراءة السريعة وغير الصحيحة.(محمود عوض سالم و آخرون,2006).

* صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرة التلميذ وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.

* ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا.

* ضعف التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة رسما مثل(ك, ق)أو (ت,د)أو (س, ز).

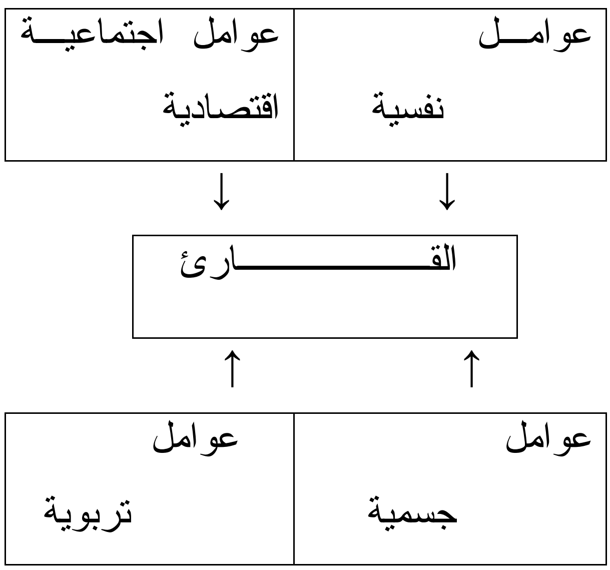
* قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة,وذلك محاولة لفك شفرتها.(عمر محمد خطاب,2006).

2- أسباب صعوبات تعلم القراءة:

هناك العديد من العوامل والأسباب التي تؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة فلا يوجد عامل واحد لصعوبات القراءة وإنما هي عوامل متعددة يمكن تصنيفها تحت أربعة فئات رئيسية هي:

- الفئة الأولى: العوامل الجسمية.
- الفئة الثانية: العوامل النفسية.
- الفئة الثالثة: العوامل الاجتماعية – الاقتصادية.
- الفئة الخامسة: العوامل التربوية.

ويمكن إيضاح كل هذه العوامل من خلال الشكل التالي:



شكل (5): يوضح العوامل التي تؤثر على القارئ . Ekwall & Shanker.1988.

1.2- الأسباب الجسمية:

- الاضطرابات البصرية والسمعية:

ترتبط صعوبات القراءة بالاضطرابات البصرية والسمعية, فبعض التلاميذ لديهم صعوبات في الرؤية .الأمر الذي يؤثر على إعاقة عملية القراءة فمن الأطفال من يعاني من عيب بصري شديد ومنهم من يستطيع القراءة ولكن باستخدام نظارة طبية إذا كان ضعف الرؤية راجع إلى خطأ انكساري ,ولكن لا تفيد النظارة إذا كان عيب الرؤية ناتجا عن خلل بصري من غير علة عضوية ظاهرة, ومن هنا تعتبر الحدة المنخفضة سببا محتملا للقراءة الضعيفة.وبالمثل فان الاضطرابات السمعية الحادة تكون سببا في صعوبات القراءة وذلك لأن حاسة السمع تتيح للطفل سماع أصوات الحروف والكلمات ونطقها نطقا صحيحا أثناء عملية القراءة ولذلك فان أي اختلال أو اضطراب في الوظائف البصرية والسمعية من شأنه أن يؤثر على عملية القراءة.

- عيوب التحدث:

إن الاضطراب الوظيفي العصبي يؤدي إلى عدم القدرة على التحدث, ومن هنا بكون عدم القدرة على القراءة ناتجا عن مشكلات في التحدث ,كما أن العلاقة بين التحدث والقراءة علاقة وثيقة .فالخلل العصبي في مراكز اللغة بالمخ يؤدي إلى صعوبات في التحدث ثم إلى صعوبات في القراءة .وكذلك فان القراءة الشفهية أكثر صعوبة بالنسبة للشخص الذي يعاني من مشكلات في التحدث, كما أن أمراض الجهاز التنفسي والسعال الديكي والدفتيريا والحصبة والحنجرة, أضف إلى ذلك أمراضا أخرى كالزوائد الأنفية المتضخمة وتضخم اللوزتين وتشوه الأسنان الأمامية وانشقاق الشفة العليا, كل هذه الأمراض تترك أثارا على أجهزة النطق الخاصة بالطفل مثل ضعف الأحبال الصوتية والتهاب الحنجرة, والتي من شأنها أن تجعل الطفل لا يستطيع التحكم في الحروف والكلمات المنطوقة.

- اضطراب السيطرة الجانبية أو السيادة المخية:

يقصد بالسيطرة الجانبية تفضيل استخدام أحد أجزاء الجسم على الجانب الآخر(يد, عين, قدم, أذن) في أداء المهام الحركية أو المعرفية,أما إذا كان الشخص لا يوضح تفضيلا مناسبا لعين واحدة أو يد واحدة أو قدم واحدة ,فان هذا يعرف بالسيطرة المختلطة ويرتبط بهذين المفهومين ما يسمى بـ"الارتباك الإتجاهي"أو اختلال في البنية المكانية والزمانية في معرفة اليمين واليسار, الأعلى الأسفل.

فقد دلت نتائج عدد من الباحثين إلى أن هناك علاقة بين القدرة على القراءة والسيطرة الجانبية والمختلطة فالقارئ الجيد لديه يد مسيطرة, أما القارئ الضعيف فلديه يد مختلطة السيطرة, كما أنه قارئ مرتبك في قراءته ما بين اليمين واليسار Ekwall & (shanker. 1988. p13).

- الخصائص الوراثية:

يرى بعض الباحثين أمثال (باتمانBatman 1974 و روبنسون Robinson 1977) . أن الخلل الوظيفي العصبي ناتج جيني, وخصائص وراثية ,وأنها السبب الرئيسي في 22% من صعوبات القراءة فالأطفال ذوو صعوبات تعلم القراءة لديهم مشكلات وراثية تنتقل من جيل إلى جيل ويمكن تفسير ذلك في ضوء قابلية الاختلالات الوظيفية التي تصيب الجهاز العصبي,وكذلك قابلية الاضطرابات السمعية والبصرية للتوريث ومن ثم يغلب على هذه الصعوبات الميل إلى الشيوع داخل نطاق بعض الأسر.(محمود عوض الله سالم وزملائه,2006).

2.2- الأسباب النفسية:

تتعدد الأسباب النفسية لصعوبات القراءة إلى الحد الذي يمكن معه القول بان الباحث المهتم بهذه القضية يجد صعوبة في تحديد هذه العوامل وعلى ذلك نحاول تحديد هذه العوامل فيما يلي:

- الاضطرابات اللغوية.
- اضطرابات العمليات المعرفية (الانتباه - الإدراك - الذاكرة)

- انخفاض مستوى الذكاء.
- انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي .
- المشكلات الوجدانية.

وفيما يلي توضيح لذلك :

1.2.2- الاضطرابات اللغوية:

إن النمو اللغوي غير الطبيعي عامل مهم من عوامل صعوبات القراء ة ,ويمكن استخدام الاختبارات في النمو اللغوي لتقييم كفايات الأطفال التعبيرية والاستيعابية في مناطق الصوتيات والمعاني والتركيبات والتي تعتبر مؤشرا هاما لصعوبات القراءة.ومن أمثلة هذه الاختبارات : اختبار النمو اللغوي (T. O. L. D) من إعداد (نيوكمر وهاميل . Newcomer & Hamunill 1979). كما يوضح عدد من الباحثين أن المظاهر الدالة على الاضطرابات اللغوية عند الطفل تكون في عدد المفردات التي يمتلكها, وفهم تراكيب الجملة, وتوضيح النطق والفهم السمعي).

2.2.2- اضطرابات العمليات المعرفية : (الانتباه , الإدراك , الذاكرة) .

إن الاضطراب في العمليات المعرفية يسهم بشكل كبير في صعوبات تعلم القراءة فأول هذه العمليات المعرفية عملية الانتباه ,فالطفل إذا لم يكن قادرا على التركيز على المادة المطبوعة سوف يعاني صعوبة في القراءة وتؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة .والانتباه عملية معقدة ومركبة تشمل التركيز العقلي والانتباه الانتقائي والتهيؤ أو الاستعداد وتبدو أعراض الانتباه الانتقائي لدى الطفل في (سعة لانتباه المحدود – حذف الحروف – تقسيم بعض الكلمات – عدم إدراك المعنى – القراءة كلمة كلمة......).

وثاني هذه العمليات عملية الإدراك, حيث يؤثر الإدراك بنوعيه البصري والسمعي في قدرة الفرد على القراءة. ولقد أجريت العديد من الدراسات لمعرفة العلاقة بين الإدراك السمعي والإدراك البصري في صعوبات تعلم القراءة فوجد أن هناك علاقة ايجابية بين عمليات الإدراك البصري والسمعي يجدون مشكلات في التمييز البصري بين الحروف

والكلمات,وأيضا يجد التلاميذ صعوبة في ملاحظة التفاصيل الداخلية لكلمة (باب- تــاب) ومن ثم يؤدي ذلك إلى الفشل في تتبع التطور الذي يطرأ على المتغيــر كمــا أن معــدل الإدراك البصري للتلاميذ دوى صعوبات القراءة بسيط,وكذلك فان عملية الإدراك السمعي تؤثر على عملية القراءة, فالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم لا يستطيعون سماع المتــشابهات في بداية أو نهاية أصوات الكلمات,كما أنهم لا يستطيعون تقسيم الكلمــات إلــى مقــاطع .وثالث هذه العمليات عملية الذاكرة التي تلعب دورا هاما في عملية القراءة و ذلك فيمــا يستخدمه التلميذ من وسائل التعرف على الكلمات وينجح الطفل في التعرف على الكلمة إذا أصبحت جزءا من لغته التي يتحدث بها وينبغي أن يكون الطفل قادرا علــى تــذكر كــل المثيرات الجديدة سواء كانت مثيرات سمعية أو بصرية.وكل هذه الجوانب تــؤثر علــى عملية القراءة.

2.2. 3- انخفاض مستوى الذكاء:

نظرا لأن عملية القراءة تتضمن مهام متعددة من فهم واستيعاب و ترجمة المقروء,فبــذلك يصبح الذكاء عاملا مهما ومحددا لعملية القراءة,ولقد تم إجراء العديد من الدراسات البحثية لتحديد العلاقة بين التحــصيل الدراســي والــذكاء, وأشــار(ألبــرت هــارس Albert Harris.1972) إلى أن العلاقة بين الذكاء والقراءة تنخفض فــي المــستويات العمريــة الأولى, ولكن تزداد هذه العلاقة عندما يكبر الأطفال, وانتقد (هارس) استخدام اختبــارات الذكاء الجماعية معللا أن الاختبارات غير اللفظية ليست عادية بالنسبة للقراء الذين يعانون من صعوبات في القراءة, وتعتبر مقاييس ضعيفة للقدرات المطلوبــة لتطــوير القــراءة الصحيحة.

2.2 4- انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي:

إن مفهوم الذات الأكاديمي هو عامل نفسي هام يجب أن لا يغفل عنه عند تشخيص القارئ صاحب الصعوبة في القراءة فلقد أشار كثير من الباحثين إلى أنه يوجد علاقة ايجابية بين تحصيل القراءة و مفهوم الذات , و يرى (فرانسيس بــراور Frances Brayor.1975) أن تغيير مفهوم الذات لدى القارئ الذي يعاني من صعوبة في القراءة عن طريق تأكيد

مشاعره عن ذات ربما يكون الخطوة الأولى نحو تحسين المشكلات الأكاديمية, ولهذا فان عامل مفهوم الذات الأكاديمي هام جدا عند التشخيص والعلاج.

2.2. 5 – المشكلات الوجدانية:

لقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة لـ (Albert Harris & Edward Sipay.1980) أن75% من حالات القراء غير القادرين على القراءة الجيدة, اظهروا عدم التوافق الشخصي, والنقطة الهامة هنا هي أن القراء الذين يعانون من صعوبة في القراءة يأتون إلى الأخصائي النفساني أو معلم القراءة المعالج و لديهم أنواع من عدم التوافق ولهذا السبب فان التشخيص والعلاج للمشكلات الوجدانية لابد أن يعتبر جزءا من برنامج القراءة العلاجي.

2. 3 – الأسباب الاقتصادية – الاجتماعية:

إن العوامل الإقتصادية الاجتماعية غالبا ما تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا, فمن المستحيل تحديد نسبة معينة كحالات صعوبة القراءة الناجمة عن أي عامل من العوامل بمفرده. فمن العوامل الإقتصادية التي تؤثر على صعوبة القراءة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للفرد, وجود الأب بالمنزل,علاقات الأخوة بعضهم ببعض وعلاقات الآباء بالأبناء,فنحن غالبا ما نقلل من أهمية هذه العوامل وكأنها عوامل لها تأثير ضعيف في صعوبات القراءة إلا أن ذلك عكس الواقع, وهنا نستطيع أن نقول بكل تأكيد أنه هناك مجموعة من العوامل الإقتصادية والاجتماعية التي تتفاعل مع بعضها البعض وتؤثر في القدرة على القراءة.

2. 4 – الأسباب التربوية:

يذكر كثير من الباحثين أن هناك عددا من العوامل التربوية التي تكون سببا من أسباب صعوبة القراءة, شخصية المعلم, سياسة النقل المدرسي, حجم و كثافة الفصل الدراسي. وفي ضوء هذه العوامل نجد أن التلاميذ يفتقدون القدرة على القراءة , فلابد من إيجاد طرق تدريس ملائمة مع تحديد تحليل كامل لكل المهارات التي يجب أن يعرفها المعلم من أجل التمكن في تدريس القراءة و بدون هذا التحليل الكامل للمهارات الفرعية لا يستطيع

المعلم التمكن من طرق تدريس القراءة. وخلاصة القول فان العوامل التربوية سبب هـــام من أسباب صعوبات القراءة و يجب أن توضع بعين الاعتبار عند تـــشخيص صـــعوبات القراءة و عند إعداد برامج التدريب و العلاج.(محمود عوض الله ســـالم, 2006).ولقـــد أجرت (هلين روبنسون .Haelen Robinson.1977) دراسة في كتابها (لمـــاذا يفـــشل التلاميذ في القراءة؟), و في بداية الدراسة حددت ثلاث خطوات هي:

* الاستعانة بعدد من المتخصصين في مراجعة الدراسات الـــسابقة المرتبطـــة بـــصعوبة القراءة(عالم الأعصاب,عالم الغدد الصماء الهرمونات ,أخصائي في القراءة ...).

* تحديد وتقويم العوامل المسببة للصعوبة.

* تقديم خاتمة دالة على العوامل المسببة لصعوبات القراءة ومناقشة المشكلات المتعـــددة التي بحاجة إلى دراسات مستقبلية.ولقد وجدت في التشخيص الأولي عددا مـــن العوامـــل التي تسبب صعوبة في القراءة لدى عينة الدراسة والجدول التالي يوضح ذلك:

العوامـــل المـــسببة لـــصعوبة القراءة	النـــسبة المئويـــة لمسببات الرئيسية	النسبة المئوية للأسباب المحتملة
صعوبات بصرية	% 63.6	% 50.0
صعوبات عصبية	% 22.7	% 18.1
صعوبات سمعية	% 13.6	% 09.1
صعوبات التحدث والتمييز	% 27.3	% 18.1
صعوبات جسدية عامة	% 09.1	% 04.5
اضطراب هرموني	% 22.7	% 09.1
سوء توافق عاطفي	% 40.9	% 31.8
مشكلات اجتماعية	% 63.6	% 54.5
طرق التدريس	% 22.7	% 18.1

شكل(6):يمثل النسبة المئوية للمسببات الهامة مقارنة بالمحتملة لصعوبة القراءة.

3- أنواع صعوبات القراءة:

3. 1 – صعوبة تعلم القراءة البصرية:

ليس اضطراب البصر بما تحتويه الكلمة من معنى, بما أن النظـــام الخـــاص بالمعرفـــة البصرية للأشياء ليس هو السبب ولكن وظيفة النظام (الحرفي) هي السبب, ولهذا يواجـــه الأطفال مشاكل أثناء التحليل المرئي للحروف.

حيث أن اختبارات إدراك الأشياء أو الاختبارات الخاصة بذاكرة الرسم ليست لوصف هذا العجز الذي يصيب سوء التحليل البصري للكلمات المكتوبة.

فالخاصية الرئيسية لهذا الاضطراب هو زمن المرحلة المرئية للحروف يكون بطئ جـــدا وهناك نوعين من هذا الاضطراب:

* صعوبات القراءة الأبجدي: حيث يهجي المصاب كل الحروف المكونة للكلمة قبـــل أن يتعرف عليها, إضافة إلى طول وقت القراءة بزيادة طول الكلمة.

*صعوبات القراءة الإنتباهي: ترتكب الأخطاء البصرية في مقاطع الكلمات حيث أن قراءة الحروف داخل مقاطع تكون مضطربة , في حين لو قدمت معزولة تقرأ بطريقـــة جيـــدة وسليمة.(Vanhout.1998).

2.3– صعوبة تعلم القراءة الفونولوجية:

إن هذا النوع منتشرا كثيرا ,حيث يمثل حوالي 60 % من الحالات, فالقـــارئ يـــستعمل الطريقة الكلية, لهذا يجد صعوبات على مستوى عملية التجميع في قراءة الكلمات الجديدة وأشباه الكلمات فتؤدي إلى ارتكاب أخطاء في عملية التحليل الفونولوجي,لكنه بإمكانـــه أن يقرأ الكلمات ببطء و بدون أخطاء دلالية .

كما توصل الباحث(سيمور .Seymour) من خلال دراسة إلى أخطاء القلب الحرفي ليس سببها غياب أحد الأنظمة وإنما وجود عجز أو قصور,فهم لا يستطيعون قـــراءة الكلمـــات المألوفة حتى ولو كانت طويلة عكس الكلمات غير المألوفة فلا يتمكنـــوا مـــن قراءتهـــا بصوت مرتفع, مما يدل على وجود اضطراب في التوافق بين الشكل والصوت.

3.3– صعوبة تعلم القراءة السطحية:

يمثل هذا النوع من الصعوبة حوالي 20 % من الحالات, ويتميز بعدم قدرة الطفل على استعمال الطريقة الكلية وبالضبط المرحلة المعجمية,حيث يكون بإمكان القارئ أن يقرأ الكلمات أو الفقرة أو النص.لكن دون الاستعانة بالطريقة الفونولوجية.وهذا ما يجعله يستغرق وقتا طويلا في القراءة.كما يمكنه القيام بعملي التجميع في المرحلة الحرفية وهذا النوع من الصعوبة يشبه عسر القراءة السطحي المكتسب حيث أن الطفل يقرأ بطريقة صوتية, فيقرا الكلمة بعد تقطيعها إلى حروف أو مجموعة من الحروف.وهذا ما ينتج عنه عدة مشاكل منها:

- اضطراب على مستوى الفهم.
- اضطراب على مستوى الكلمات المكتوبة ومعناها.
- اضطراب على مستوى كتابة الكلمات حيث يقوم بكتابة الكلمة كما ينطقها
- تشتت على مستوى الإملاء خاصة في الكلمات الصعبة .

من هنا نجد أن الطفل الذي يعاني من هذا النوع من الصعوبة في القراءة يواجه صعوبات كبيرة على مستوى الفونولوجي, الخطي والمستوى الدلالي للكلمات.(Zorman.M.1998)

4.3– صعوبة تعلم القراءة العميقة:

يتميز هذا النوع من الاضطراب بعجز على المستوى الفونولوجي بالإضافة إلى وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة. وعدم القدرة على قراءة الكلمات الجديدة وأشباه الكلمات لكنه يقرأ بطريقة جيدة الكلمات الملموسة والكلمات المجردة كما يجد الطفل الذي يعاني من هذا النوع من الصعوبة صعوبات على مستوى التسمية بالإضافة إلى ارتكاب أخطاء دلالية ,كما يؤدي إلى ظهور اضطرابات مصاحبة كالاضطرابات اللغوية, والتعرف على الكلمات انطلاقا من الصور, حيث تعيق هذه الصعوبات – المصاحبة – الطفل على السير الحسن لإعادة التربية . (Plazza. M. 1999).

5.3- صعوبات تعلم القراءة المختلط :

يمس هذا النوع من الاضطراب الطريقتين: الفونولوجية والمعجمية بنفس الدرجة, حيث أن الطفل المصاب بهذا النوع, لا يستطيع القيام بعملتي التجميع والتراسل, إضافة إلى وجود مشاكل مصاحبة لها.

فهؤلاء الأطفال رغم بقائهم في مرحلة تعلم القراءة لسنتين أو ثلاثة سنوات, إلا أنهم لم يتخلصوا من عسر القراءة الحاد.

وينتج عن إصابة الطريقة الفونولوجية والمعجمية ما يلي:

1- إصابة فونولوجية + اضطراب الذاكرة البصرية.

2- إصابة الطريقة المعجمية + اضطراب التمييز الإدراكي في القراءة وينتج عنهما:

*صعوبة فك الرموز

*غياب تخزين بصري للكلمات

*فهم شبه منعدم. (Boder. E. 1996).

4- الأعراض المميزة لحالات صعوبة تعلم القراءة:

4. 1- الأعراض المتعلقة بالقراءة:

* اضطراب أو قصور في ذاكرة استيعاب اللغة (الحروف و الكلمات) أو الأرقام.

* قصور لغوي يتمثل في الخلط بين الحروف و الكلمات أو إغفال بعضها أو صعوبة قراءتها مع حركات مصاحبة للرأس و تذبذب سريع غير عادي في حركة مقلة العين أثناء القراءة.

* التردد أو التوقف المتكرر عند بعض الكلمات أو إغفال بعضها.

* افتقار الرغبة في القراءة و الشعور بالإرهاق عند ممارستها.

* عدم القدرة على التركيز في القراءة و فهم ما يقرأ.

* عدم وضوح النصوص المكتوبة حيث يرى بعض الحروف أو الكلمات غير واضحة المعالم (مشلفطة)أو يراها مزدوجة ذات ظل,أو متحركة أو متداخلة في بعضها أو مشوشة أو يغفل قراءة بعض كلماتها...

* تكرار بشكل ملحوظ للأخطاء أثناء قراءة الطفل, بينما تكون هذه الأخطاء قد قلـت أو اختفت لدى الأطفال المساويين له في السن والذكاء. وفي ما يلي بعض نماذج أو أمثلة من تلك الأخطاء:

1- أن يعكس الطفل نطق الكلمات أو الأرقام التي يقرأها مثل:

د ع س بدلا من س ع د   ب ر بدلا من ر ب

ش ر بدلا من ر ش   Saw بدلا من was

862 بدلا من 682

2- القراءة ببطء شديد وتردد ملحوظ أو إعادة قراءة لما يكون قد قرأه, بدلا من الاستمرار في القراءة أو إسقاط وعدم قراءة بعض الكلمات أو الجمل.

3- يسقط من قراءته الكلمات القصيرة مثل: من, على, مع, في, إلى.

4- الخطأ في أصوات نطق بعض الحروف أوالكلمات و في كتابتها صوتيا كما سمعها.

* أخطاء في تهجي بعض الكلمات:

- فيكتب: درب بدلا من ضرب   سكت بدلا من سقط.

- يخلط في قراءة بعض الحروف مثل: بين ب, ت, ث أو بين ت, ط بين ق, ك.

- يحذف حرفا من الكلمة أو يضيف إليها حرفا زائدا.

- يكتب بعض الحروف كما يسمعها في العامية مثل(رأبه بدلا من رقبة).

* يخلط في معاني الاتجاهات (يمين, يسار, فوق, تحت) أوقد يضل الطريق بسهولة.

* يجد صعوبة في مطابقة صورة الكلمة المكتوبة بالصورة التي سبق تسجيلها أو تخزينها في الذاكرة, مما يؤدي إلى صعوبة في التمييز بين الحروف المختلفة مثل(د, ز,د,ض)

* الحساسية للضوء أثناء القراءة.

* بطء في تفسير المخ لما يقرأ أو يسمع في عمليات الإدراك البصري والسمعي.

* صعوبة في فهم النصوص أو التعليمات التي يقرأها الطفل أو يسمعها.

2.4– الأعراض المتعلقة بالكتابة:

* خط رديء مشوش تصعب قراءته.

* يكتب الحروف بشكل خطوط ذات رؤية حادة.

* تباين في أحجام الحروف أو الكلمات.

* ميل السطر إلى أعلى أو أسفل أو تماوج السطر.

* صعوبة في تسجيل الأفكار أو التعبير عنها كتابة.

* تباين في المسافات بين الحروف أو الكلمات.

* أخطاء في ترتيب حروف الكلمة أو كلمات الجملة أو في تهجي الكلمات.

3.4– الأعراض المتعلقة بالقراءة بصوت مسموع:

* التهتهه أو مضغ الكلمات .

* أخطاء التلفظ في نطق أصوات الحروف المختلفة.

* البطء الواضح في نطق ما يقرأ من كلمات أي طول الفترة الزمنية بين رؤية الكلمة ونطقها أي صعوبة في ترجمة الإشارة البصرية إلى إشارة صوتية التي يقوم بها المخ مثل البطء في الإجابة عن سؤال كم الساعة؟ برغم تحديقه الطويل في الساعة.

4.4– الأعراض المتعلقة بالذاكرة:

* صعوبة الاستدعاء من الذاكرة في ترجمة الإشارات البصرية إلى إشارات سمعية وبالعكس (الإشارات السمعية إلى كلام فكتابة).

* ضعيف وسريع النسيان فيما يتعلق بتهجي الكلمات أو أرقام الحساب وعمليات الضرب والطرح والقسمة مع نسيان الأسماء والمصطلحات وتسلسل أحرف الهجاء وأيام الأسبوع والتواريخ وأشهر السنة والتمييز بين الاتجاهات يمين, يسار.

* بطء في الاستدعاء من الذاكرة للرموز اللغوية البصرية.

4. 5 – الأعراض المتعلقة بالحركة:

* النشاط الزائد أو البطء الزائد, مع عدم القدرة على إتمام عمل يقوم به أو التركيز في القراءة.

* صعوبة في المحافظة على توازن الجسم وضعف التركيز العضلي والحركي في المشي والجري والقفز والتخطي.

* صعوبة في عقد رباط الحذاء أو إقفال الأزرار أثناء ارتداء الملابس.

6.4- الأعراض المتعلقة بالتوافق الذاتي:

* سريع الغضب, مندفع.

* قد يعاني من صداع, دوخة, ميل إلى القيء, دوار, صعوبات في الهضم, عرق زائد تبول لا إرادي.

* بعض حالات من الفوبيا, كالخوف من الظلام أو الأماكن المرتفعة أو من الاشتراك في الأنشطة التي تتطلب مشاركة جماعية أو اتزان أو تركيز.

* مشاعر الفشل وعدم الأمان و فقد الثقة بالذات.

هذه الأعراض قد تظهر بعضها في فرد وتتخلف عن فرد آخر في عدد ونوعية الأعراض التي تميزه من غيره من إفراد هذه الصعوبة, ولهذا يمكن اعتبار ظهور كل منها احتمالا وليس حتميا يختلف من فرد إلى لآخر. كلها احتمالات لأعراض وجدت في أطفال ثبتت معاناتهم من صعوبة تعلم القراءة.

ولكن العرض المشترك في كل حلا منها هو التأخر الملحوظ في عمر تعلم القراءة للطفل عن عمره المتوقع آخذا في عين الاعتبار سنوات التقدم والتأخر في عمر تعلم القراءة الذي تحددها درجة ذكاء الطفل (احمد عبد الكريم حمزة, 2008).

5- مدى انتشار حالات صعوبة القراءة:

كغيرها من الصعوبات في دول الوطن العربي, هناك قصور في إجراء المسوح الميدانية لتعرف حجم كل مشاكل وأنواع الصعوبات المختلفة, فلا توجد أية إحصائيات حاليا في الوطن العربي يمكن الاعتماد على نتائجها لمعرفة عدد أو نسبة المصابين بها من الأطفال أو الكبار.

وإذا أردنا أن نسترشد بإحصاءات الدول الغربية نجد أنها تصيب نسبة عالية من الأطفال تتراوح بين 3 % و6% من الأطفال في سن الدراسة في المراحل الثلاث للتعليم الأساسي

كما وجد أن انتشارها أكبر بكثير بين الذكور عنها بين الإناث(8 : 1) و هذا يعني زيادة عدد الذكور المصابين بصعوبة القراءة ,مما دعا البعض إلى الاعتقاد بأن مخ الرجل لا يتعامل أو يعالج ما يصل إليه من معلومات بالسهولة التي يقوم بها مخ المرأة في تلك العملية, بمعنى أن هناك اختلافا بين الجنسين في عملية (libéralisation).وربما يساند هذا التفسير الاعتقاد بأن مخ الأنثى قادر على توزيع وظائف التعامل مع اللغة على النصفين الكرويين أكثر من الذكور بسبب صغر الفرق بين النصفين الكرويين من حيث نتائج ما طبق عليهم من اختبارات لفظية و غير لفظية وفق ما يتصوره بعض الخبراء.

وتنتشر حالات صعوبة القراءة في كل اللغات, ولكن بدرجات متفاوتة ومختلفة من حيث حجم المشكلة وعدد أو نسب الصعوبة وتركيباتها وقواعد النحو وطرق تعلم القراءة فيها وأما بسبب اختلافات في عدد الحروف الأبجدية Alphabet , وعدد الرموز .

وهل تقتصر اللغة على احدهما مثل اللغة الصينية التي تكاد تعتمد على الرموز (Logos) أكثر من اعتمادها على الحروف الأبجدية حيث يوجد فيها ما يقرب من 500.000 رمز.

أم أنها تجمع بين الحروف الأبجدية والرموز كاللغة اليابانية؟.

من هنا نجد أن اختلافات كبيرة في نسبة الأفراد الذين يعانون من الصعوبة في القراءة من لغة إلى أخرى فترتفع نسبتهم في الصين بسبب صعوبة اللغة ,وتقل في اليابان حيث اللغة أسهل, والاعتماد فيها مزدوج بين الرموز والحروف .

وفي بحث مقارن لانتشار الصعوبة في القراءة في انجلترا وألمانيا ,اتضح أنها أكثر انتشارا في انجلترا عنها في ألمانيا بين أطفال متساوين في العمر والجنس والمستوى التعليمي(الصف الثاني الابتدائي) وأن نسبة أخطاء القراءة تتراوح بين 40 % و60 % في انجلترا, بينما لم تتعد 17 % في ألمانيا.

وأنها تقل تدريجيا مع تدرج الطفل في السلم التعليمي حيث تنخفض في الصف الرابع إلى 80 % وذلك يرجع إلى سهولة اللغة الألمانية قياسا بالإنجليزية. ففي ألمانيا يتعلمون أصوات الحروف والكلمات صوتيا قبل تعلمها كتابة, وأيضا لأن نطق الكلمة يتفق مع كتابة وتسلسل أو تتابع حرفها بعكس اللغة الإنجليزية. حيث كثيرا ما يختلف نطق الكلمة

عن كتابة وترتيب حروفها,وبالتالي تزداد نسبة انتشار صعوبة القراءة مع زيادة صعوبات تركيب وتعلم هذه اللغة (عثمان لبيب, 2002 , ص260- 262).

6- الانعكاسات السلبية لصعوبات تعلم القراءة:

يعاني الأطفال ذوى صعوبة التعلم نقصا في القدرة على معالجة المعلومات الصوتية,لذلك فهم لا يتعلمون بسهولة كيفية ربط الحروف الأبجدية بأصواتها, وتتضح مشكلة هؤلاء حين يطلب منهم القراءة جهرا فهم يتوقفون, و يبدءون بشكل متكرر,ويخطئون نطق بعض الكلمات ويسقطون كلمات أخرى كليا.

وتتراوح العواقب التي تصاحب الفشل في اكتساب المهارة المبكرة في قراءة الكلمة ما بين تكوّن اتجاهات سالبة اتجاه القراءة, أو تناقض فرص نمو المحصول اللغوي, أو الحرمان من فرص تنمية استراتيجيات الفهم القرائي,أو نقص الممارسة الفعلية للقراءة عما يتلقاه الأطفال الآخرون, أو كل ما سبق.

ويمكن حصر التداعيات السلبية للفشل في تعلم القراءة في مشكلات ثلاث رئيسية وهي:

* ضعف تقدير هؤلاء التلاميذ لذلتهم, فحين يجد هؤلاء أنفسهم عاجزين عن إتقان مهارات أتقنها زملاؤهم يشعرون بالخجل والعزلة وعدم الكفاءة مع ما لذلك من تأثير مدمر على شخصياتهم.

* وتظهر هذه المشكلة في مراحل لاحقة حين يتحول هؤلاء الأطفال من تعلم القراءة إلى القراءة للتعلم, عندها سيكونون عاجزين عن دراسة مواد العلوم والتاريخ والأدب والرياضيات, وغيرها من المواد التي تتطلب دراستها مطالعة موضوعاتها في الكتب المدرسية وخارجها.

* حرمان هؤلاء التلاميذ من الاستفادة من الثروة المعلوماتية Information Révolution المتاحة لأقرانهم من خلال المواد المطبوعة وعلى المواقع المختلفة في الشبكة الدولية للمعلومات. وهو ما يعني مزيدا من التأخر عن مواكبة المجتمع المحيط بهم.(منى إبراهيم اللبودي, 2005, ص98).وما يترتب عن ذلك من انعزال و شعور بعدم الأهلية والكفاءة.

* إن من ينجح من هؤلاء الأطفال ذوى الصعوبة – إلى حد ما– في القراءة, لا يستطيع ممارسة القراءة للاستمتاع, فبالنسبة له تتطلب القراءة جهدا كبيرا جدا لا يترك له سوى القليل من الطاقة لفهم ما يقرؤه ,فهو يستنزف معظم طاقته الذهنية في محاولة التعرف على الكلمات, وهو ما يحد من قدرته على فهم ما يقرأ ومن ثم يحرمه الاستمتاع بالقراءة.

وتكشف الدراسات المسحية على المسجلين في جرائم من المراهقين والشباب أن نصفهم يعانون من صعوبات في القراءة, كما ثبت أن حوالي نصف الشباب الذين سجلت عليهم جرائم الاعتداء على الممتلكات العامة,يعانون من صعوبات في القراءة.

* وتوضح (فوجل Vogel)خطورة مشكلة صعوبة القراءة بقولها:" إن الشخص الذي لا يستطيع القراءة يكون معوقا بصورة خطيرة, فالقدرة على القراءة تكون ضرورية – بصورة كبيرة– للامان الفيزيقي للفرد وللنجاح في المدرسة ولتحقيق الاستقلال الاقتصادي, وحتى على مدى حياة الفرد فان القراءة تزيد من نمو الخبرة وكذلك النمو الانفعالي والعقلي . (Vogel. 1975).

7- الفرق بين صعوبات التعلم و صعوبة تعلم القراءة:

يرى عدد من الباحثين أن صعوبات التعلم ترتبط ارتباطا وثيقا بصعوبة القراءة ومنهم (Downin 1973) حيث يقرر أن الكثير من الأطفال الذين يجدون صعوبة في القراءة هم ضحايا لما أسماه بالتداخل أو التشويش المعرفي (Cognitive Confusion), حيث يفشل هؤلاء الأطفال في فهم ما يقرؤونه, مما يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي.

خلاصة :

نستخلص من هذا الفصل إلى أن صعوبة تعلم القراءة تلعب دورا محوريا بالغ الأهمية في مجال صعوبات التعلم. حيث أن القراءة هي أساس ومدخل اكتساب اللغة والنمو المعرفي و التفكير الناضج والنمو الاجتماعي والانفعالي للفرد.

وصعوبة تعلم القراءة تتشعب أعراضها وتختلف من فرد لآخر, ويظهر بعضها في حالة معينة, بينما تظهر أعراض أخرى عند فرد آخر.

إن التلميذ المصاب بصعوبة تعلم القراءة يواجه مشكلات كبيرة حين يريد مزج عدة أحرف. فإذا كانت الكلمة مكونة من حرفين مثلا: يقلبهما, حيث يقلب مقاطع الكلمات فتتقطع أوصالها وتبقى القراءة مقطعة ومترددة وخاطئة, ورغم الجهد المبذول فانه يصعب عليه فهمها. لأن جهود الطفل تنصب على الكلمات الكثيرة الاستعمال.

إن إلقاء نظرة إلى حجم مشكلة صعوبة تعلم القراءة, في بعض دول العالم تعكس لنا ضخامة هذه المشكلة على المستوى العالمي ومدى خطورتها, وبالتالي ضرورة أخذها بالاعتبار والاهتمام بها والسعي الجاد لإيجاد الحلول والعلاج المناسب لها وفي الوقت المناسب.

الفصل الرابع: المدرسة الابتدائية و دورها في القراءة.

تمهيد.

1- المدرسة الابتدائية و دورها في إعداد الفرد.

2- أهداف المدرسة الابتدائية.

3- دور المدرسة الابتدائية في تنمية الميول القرائية.

خلاصة.

تمهيـــــــــد:

يعتبر التعليم الابتدائي ذا أهمية بالغة في السلم التعليمي, وتأتي أهميتــه مــن كونــه أول المراحل التعليمية التي يتوقف عليها بدرجة كبيرة, النجاح في المراحل التعليمية الأخــرى ففي هذه المرحلة يكتسب الطفل مختلف المهارات و العادات السلوكية و تنميــة قدراتــه واستعداداته العقلية,ويكتسب الكثير من الميول والاتجاهات في الحياة .

إن مرحلة التعليم الابتدائي يعتبر بمثابة الخطوة الأولى على طريق التربية الطويل,الــذي أصبح اليوم لا ينتهي عند فترة أو مرحلة عمرية معينة, بل يستمر استمرار حياة الإنسان. وهذا ما جعل من المؤسسات التربوية والمدارس الابتدائية باهتمام ورعاية الأطفال في هذه المرحلة نظرا لأهميتها في حياة الأفراد وتطور شخصياتهم.ويعتبر وجود صعوبة أو خلل في اكتساب إحدى المهارات التعليمية في المدرسة الابتدائية كالقراءة مثلا, بدايــة لتوقــع فشل و إخفاق مستقبلي و مستديم في الأداء المدرسي للمراحل التعليمية اللاحقة.

وتعليم الطفل للمهارات القرائية في المرحلة الابتدائية ليس من وظيفة المعلمين فقط, بــل حتى الآباء والمسئولين عن العملية التعليمية, ومن المجتمع ككل.

كما أن تعليم القراءة لا يدخل في وظيفة معلم اللغة العربية فقط, بل كل اللغات عامة ومن صميم عمل كل معلم متى أتيحت له الفرصة لذلك.

ولأن التحصيل الدراسي للتلاميذ في مختلف المراحل والمستويات الدراسية يعتبر الهــدف الرئيسي لكل فعاليات العملية التربوية,ودليل ومعيار تقدم الأمم والمجتمعات وجب علــى النظم التعليمية الاهتمام بهذه الصعوبات التــي يواجههــا التلاميــذ والتــي تحــول دون وصولهم إلى تحصيل دراسي يساير مستوى تحصيل زملائهم العاديين.

1- المدرسة الابتدائية و دورها في إعداد الفرد:

* المدرسة مؤسسة تربوية أوجدها المجتمع بهدف إعداد الفرد إعدادا صالحا, حيث تعمل على مساعدة الفرد على النمو وصقل شخصيته وتعديل سلوكه. كما أن المدرسة تعمل على تزويد المتعلم بمختلف المعلومات والمهارات وأساليب التفكير لكي يستطيع أن يتكيف مع نفسه ومع الآخرين.

* تستمد المدرسة أهدافها من حاجات المجتمع في الوقت الحاضر. ثم تعمل على توجيه قراءات التلاميذ وميولهم تبعا لهذه الحاجات, وعلى ذلك يجب أن ننظر إلى ميول التلاميذ على أنها وسيلة لتحقيق أهداف المجتمع وليست غاية في حد ذاتها.

* المدرسة – بحكم وظيفتها الاجتماعية واشتقاق أهدافها من المجتمع- تعمل على إعداد الفرد الذي يتميز بخصائص أهمها:

1- الإحساس بأنه عضو فعال في المجتمع الذي يعيش فيه.

2- شعوره بأنه يبذل جهدا من العمل والإنتاج بما يعود على المجتمع بالنفع.

3- الإحساس بمشكلات مجتمعه, والمساهمة في حل تلك المشكلات بشكل ايجابي وصادق, وذلك باستخدام الأساليب العلمية المتطورة.

4- شعوره الصادق بأن تعليمه سوف يعود بالفائدة عليه وعلى مجتمعه, وليس على فئة معينة.

5- قدرته على المساهمة في بناء مجتمعه بالنقد الهادف البناء وفهم معنى الحرية وارتباطها بالمسؤولية الجماعية.

* تهيئ المدرسة للتلميذ مجالات تلاءم خصائصه النفسية والجسدية في هذه المرحلة من حياته, حيث تساعده على النمو المتكامل.

* تستطيع المدرسة أن تسهم – مساهمة فعالة – في بناء شخصية الفرد بما تهيئ له من نمو معرفي واكتساب المعلومات,والنمو الاجتماعي من خلال اتساع دائرة المعارف والزملاء والأصدقاء,وكذلك النمو الانفعالي باتساع الحاجات النفسية وتقبل ذاته والآخرين.(فهيم مصطفى, 1998).

2-أهداف المدرسة الابتدائية:

من أبرز الأهداف التي تقدمها المدرسة الابتدائية للتلميذ ما يلي:

أولا: مساعدة التلميذ على النمو في جميع النواحي, الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية والروحية إلى أقصى حد تمكنه منه قدراته واستعداداته في هذه المرحلة من التعليم على النحو التالي:

* النمو الجسمي:

تستهدف المدرسة الابتدائية من تحقيق النمو الجسمي للتلاميذ أن يلم التلميذ بالقواعد الصحية العامة ويمارسها, وأن يعرف مبادئ التغذية,وأن يقف على وسائل الوقاية من الأمراض المنتشرة في البيئة,وأن تكون لديه العادات الصحية في الأكل والشرب والنوم والعمل والراحة,وأن يتعود على ممارسة الرياضة وبذلك يصبح مواطن صحيح البدن وسليم العادات, وعاملا في نشر الوعي الصحي.

* النمو العقلي:

يستهدف النمو العقلي إكساب الطفل القدر الضروري واللازم له في حياته من ألوان المعرفة, وما يتصل بها من خبرات واتجاهات, كأن يتمكن التلميذ من أدوات المعرفة الأساسية كالقراءة والكتابة والتعبير.كما يتمكن من العمليات الحسابية(كالجمع والضرب والطرح والقسمة), والقدرة على استخدامها بنجاح, وأن يقدر على استخدام ما يكتسبه فيما يعود عليه وعلى مجتمعه بالخير والفائدة و أن يتدرب على التفكير المنظم.

* النمو الاجتماعي:

ويتمثل في فهم التلميذ لبيئته المحلية فهما صحيحا ويلم بإمكاناتها, وما فيها من المؤسسات والهيئات,وأن يدرك التلميذ العلاقات التي تربط الفرد بالمجتمع وواجباته نحو مجتمعه الخاص والمجتمع العربي بصفة عامة,وأن يتعود على أنواع السلوكات الصالحة ويتشرب المبادئ الخلقية والاتجاهات السليمة كأداء الواجب مثلا,وتحمل المسؤولية والتعاون مع الآخرين.

* النمو الوجداني:

ويتمثل ذلك في الآتي:

- أن يكون لدى التلميذ الصفات الشخصية الطيبة والاتجاهات النفسية السليمة,كأن يثق التلميذ بنفسه ويحترمها,ويؤثر الصراحة والصدق.

- أن توجه انفعالات التلميذ توجيها صالحا حتى لا يتعرض للكبت والانحراف.

- أن تنمو قدرة التلميذ على الإحساس بالجمال وتذوقه, وذلك في مظاهر الطبيعة والتعبير والأدب...

* النمو الروحي:

- أن يفهم التلميذ مبادئ الدين الأساسية.

- أن يحرص على أداء الشعائر الدينية.

- أن يكون يقظ الضمير و يؤمن بالفضائل والقيم الخلقية كالصدق والأمانة والتعاون والإخلاص في أداء الواجب.

ثانيا: إعداد التلميذ للحياة العملية في البيئة التي يعيش فيها.

ثالثا: تنشئة التلميذ على الاعتزاز بالوطن وبقوميته العربية وذلك في:

- أن يفهم التلميذ فهما عاما وطنه الخاص الذي يعيش فيه باعتباره جزءا من الوطن العربي, وأن يدرك الروابط بين أجزاء الوطن.

- أن ينمي التلميذ في نفسه عاطفة الولاء لبلده ويعتز بالانتساب إليه.

- أن يدرك قيمة التعاون والتضامن بين أبناء الوطن العربي.

- أن يؤمن بضرورة مكافحة الطامعين في وطنه والتخلص من الدخلاء عليه.

رابعا: تربية التلميذ للحياة في المجتمع, ويتمثل ذلك في ما يلي:

- أن تنمو في نفس التلميذ روح الديمقراطية القائمة على الحرية وتحرر الفرد والجماعة من الفوضى والسيطرة الغاشمة.

- أن يدرك التلميذ أن الوطن للجميع, وأن كل فرد مسئول فيه عن حمايته وتقدمه.

- أن يدرب التلميذ على أداء خدمات للمنزل والمدرسة في حدود إمكاناته وقدراته.

- أن تعمل المدرسة على النهوض بالبيئة صحيا, وذلك بنشر الوعي الصحي عن طريق الملصقات, والدعوة إلى نظافة البيئة والمحيط.

3- دور المدرسة في تنمية الميول القرائية:

تقوم المدرسة بدور ايجابي واضح في تنمية ميول الأطفال القرائية بما تقدمه من مناهج وأساليب تدريس وتوفير مواد متنوعة ومشوقة للقراءة ولا يمكن أن نتوقع أن يستثار فضول الطفل للقراءة إذا كان الفصل خاليا من عناصر التشويق كالكتب والقصص والمجالات التي تناسب اهتماماته وتثير انتباهه,ويمثل توافر مواد القراءة المشوقة نقطة البداية لتكوين الميل للقراءة .وتزخر الدراسات باقتراحات عملية لتهيئة المدرسة وإثرائها بالخبرات التي تساعد على تنمية الميل للقراءة ويمكن إيجازها فيما يلي:

1-أن يكون المعلم نفسه لديه ميل حقيقي نحو القراءة ,وأن يظهر ذلك من سلوكه الطبيعي وتعليقاته التلقائية على بعض ما يقرأ وبخاصة إذا عرفنا أن الأطفال في مراحل نموهم البكرة يميلون إلى التوحد مع المعلم على اعتبار أنه من الرموز المهمة في حياتهم.

2-توفير مجموعات مشوقة ومتوازنة من مواد القراءة المتنوعة في متناول الأطفال بحيث تكون مناسبة من حيث الشكل والمضمون لقدرات الأطفال وميولهم.

3- التعرف على ميول الأطفال سواء باستخدام مقاييس أو استبيان للميول المعدة لذلك,أو عن طريق ملاحظة السلوك التلقائي للأطفال في المواقف المتعلقة بالقراءة وجمع معلومات عن هواياتهم المتنوعة وميولهم خارج المدرسة وبين فنون الاتصال الأخرى التي يتعرض لها الطفل خارج المدرسة كالتلفاز أو البرامج الإذاعية ....الخ.

4-توفير أو تخصيص أوقات للقراءة الحرة ضمن الجدول الرسمي, ومن ثم يمارس الأطفال القراءة الحرة داخل الفصل وفي مكتبة المدرسة.

5- إتاحة الفرصة للتلاميذ لكي يعبروا عما قرءوه سواء بالمناقشة في مجموعات صغيرة أو تشجيعهم على التعبير عن قراءتهم في صورة رمزية أو درامية (تمثيليات وتنمية الأنشطة التي يمارسها التلاميذ في المكتبة من خلال جماعة أصدقاء المكتبة. وإنشاء معرض بيع للكتب داخل المدرسة ....الخ.

5- تشجيع التلاميذ على الاحتفاظ بسجلات لقراءاتهم حتى يتمكن الإفادة منها في معرفة ميولهم القرائية على المدى الطويل,ومساعدتهم في تقدير أو تقييم ما يقرؤون توجيههم في ضوء ذلك لقراءات جديدة. (فهيم مصطفى 1998).

خلاصة :

نستخلص من هذا الفصل أن للمدرسة الابتدائية دور هام في تنشئة الأجيال وإعدادهم إعدادا صالحا بما تهيئ لهم من نمو معرفي واكتساب المعلومات والمهارات وأساليب التفكير والنمو الاجتماعي من خلال اتساع دائرة المعارف مع الزملاء والأقران حتى يستطيعون التكيف والتوافق مع أنفسهم ومع الآخرين من حولهم.

كما تعمل المدرسة على بناء شخصية الفرد ومساعدته على اكتشاف مواطن القوة مواطن والضعف فيه وتنمية ميوله بما تقدمه له من مناهج وأساليب التدريس والفهم.

والتعليم الابتدائي يعتبر الركيزة الأساسية والرئيسية لكل فعاليات العملية التربوية حيث يتوقف على هذه المرحلة من التعليم النجاح في المراحل التعليمية اللاحقة.

الفصل الخامس: تقدير الذات

تمهيد:

أولا: مفهوم الذات ومراحلها وأبعادها:

1- مراحل تطور مفهوم الذات .

2- أهم النظريات التي تناولت مفهوم الذات.

3- العوامل المؤثرة في تكوين الذات.

4- أبعاد الذات.

ثانيا: تقدير الذات وقياسها.

1- مستويا ت تقدير الذات

1.1- التقدير المرتفع للذات.

2.1- التقدير المنخفض للذات.

2- كيف يتكون تقدير الذات عند الأطفال؟

3- الحاجة إلى تقدير الذات عند الفرد

4- أهمية تقدير الذات في التحصيل الدراسي

5- قياس تقدير الذات

6- الفرق بين الذات وتقدير الذات .

خلاصة.

تمهيــد:

إن تعدد وتنوع التجارب والخبرات التي يعيشها الطفل ما قبل المدرسة قد تــساهم فــي الهيكلة التدريجية للذات, وتتمثل هذه الهيكلة في مجموعة من الإدراكات (التقمص, القــيم المزايا ....) والتي يعتبرها الطفل جزءا من ذاته.وكذلك من خلال الأدوار التي يؤديهــا داخل المجتمع والتي تعمل عل توطيد تدعيم هذه الادراكات الأولية.فتتشكل لديه صــورة للذات الأولى والتي تعزز ثقته بنفسه.وبانتقال الطفل من الجو الأسري إلى المدرسة يتبين له أن الادراكات الولية التي تحصل في الجو الأسري لم تعد كافية ويتضح له فيمــا بعــد ضرورة توسيع تجاربه وعلاقاته وتوسيع صورته لذاته. وهذا يبدأ في التعامل مع زمــلاء الصف وتكوين صدقات معهم, وكذا التعامل مع شخصية المعلمين.والطفل فــي علاقتــه الديناميكية مع محيط المدرسة يحصل على خبرات مريحة وأخرى مؤلمة,ومثل هذه ينــتج عنها نمو التنظيمات والعادات السلوكية لبناء عملية التعلم إلى جانب نمو مفهوم الذات .

ويعتبر الباحثين أن لمفهوم الذات أبعادا كثيرة شملت الشعور بها إلى تحقيقها إلى تأكيــدها إلى تحقيرها إلى تقديرها .

ويعتبر هذا البعد الأخير أي " تقدير الذات" هو الميل إلى النظر إلى الذات على أنها قادرة على التغلب على تحديات الحياة وأنها تستحق النجاح والسعادة(تقدير مرتفــع) أو عكــس ذلك أي أنها فاشلة ولا تستحق التقدير أو النجاح والسعادة(تقدير منخفض) وخاصــة إذا أصاب الفرد فشل أو رسوب خلال خبراته الحياتية أو المدرسية.وهذا هو حــال التلميــذ الذي يعاني من صعوبة في القراءة في المدرسة الابتدائية.

أولا: الذات و مراحلها و أبعادها.

1- مراحل تطور مفهوم الذات:

ينمو ويتطور مفهوم الذات من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد في حياته,فهو يمر بمواقف بعضها يثير القلق والتوتر وبعضها يخفف منه ويشعره بالراحة والرضا. فالفرد في لعلاقته الديناميكية بالمحيط يحصل على خبرات مريحة وأخرى مؤلمة,ومثل هذه الخبرات هي التي يترتب عنها نمو التنظيمات السلوكية المختلفة لبناء عملية التعلم ,إلى جانب نمو مفهوم عام عن الذات.(السيد خير الله , 1981).

ولقد أعطى لنا العالم (René Lècuyer.1978) تطورا تسلسليا لمعرفة الذات, حيث قسم نمو الذات إلى 6 مراحل و هي:

1- مرحلة انبثاق الذات من (الميلاد – سنتين)

2- مرحلة تأكيد الذات من (2- 5 سنوات)

3- مرحلة توسيع الذات من (6- 12 سنة)

4- مرحلة تمايز الذات من (12- 18 سنة)

5- مرحلة النضج والرشد من (20- 60 سنة)

6- مرحلة الأفراد الكبار من (60 سنة فما فوق).

حيث يرىLècuyer أن مفهوم الذات يتكون باستمرار حسب هذه المراحل فلا يكتمل أبدا

1.1- مرحلة انبثاق الذات : من (الميلاد إلى سنتين).

إن الجانب الأكثر سيطرة في هذه المرحلة هو انبثاق الذات من خلال سياق التباين بين الذات و اللاذات .وفي هذا الاتجاه نجد حالة Symbiose بين الأم والطفل تساهم في عملية اللاتمايز عند ميلاد الطفل,وهي أيضا تنطبق على الذات. ويظهر أول تمييز بين الذات و اللاذات على مستوى الصورة الجسدية وهذا من مختلف الإحساسات الجسمية. ومن خلال صور أخرى داخلية للأم,وفي نفس الوقت الذي تتكون فيه الصورة الجسدية تبرز صورة أخرى تترجم فيها الإحساس بحب الآخر والإحساس بالقيمة هذه الإحساسات تسمى في مراحل لاحقة ب"تقدير الذات".(René Lècuyer. 1978. P.130).

ثم يكبر و يزداد التفاعل مع أمه ثم مع الآخرين, ومن هنا تبدأ فردية الطفل ويزداد تمييزه لذاته خلال العامين.حيث لا يفرق بين جسمه وجسم أمه,ولكنه عن طريـق الاتـصالات الحسية يتعرف تدريجيا على الحدود الخارجية لجسمه ويصبح يميز بين جسمه والأجـسام الأخرى.

2.1- مرحلة تأكيد الذات : من (سنتين إلى 5 سنوات):

يكون إثبات الطفل لذاته عن طريق التحدي ومعارضة الآخرين ,مما يجعله يحس بقيمتـه الذاتية , فاسـتعماله للـضمائر مـثلا " لـي"." أنـا " (Possessifs et (Pronoms) (personnels: moi. Je. Me دليل ليس على التمايز بين الذات واللاذات فقط بل هـو كذلك دليل على وعي خالص بالذات, حيث يدعم الطفل وعيه بذاته سـلوكيا مـن خـلال الرفض والاعتراض, وفي هذه المرحلة ينشأ مفهوم الذات عن طريـق تكـوين معنـى الهوية.

- ففي سن الثالثة يرسم الطفل صورة واسعة للعالم المحيط به, ويزداد شعوره بالفرديـة, وتمركزه حل ذاته, ويجتهد في بناء ذاته, حيث نسمع دائما قوله (ملكي أنا,ثم بعـد ذلـك نسمع " نحن" وهنا يعرف الطفل أن له دوافع ورغبات بعضها يتحقـق وبعـضا تـرفض وتفشل.

- وفي سن الرابعة يكون علاقات اجتماعية وانفعالية مع الآخرين المهمـين فـي حياتـه ويتميز بحب الاستكشاف بطرح أسئلة (لماذا, كيف, ماذا, متى.........) .

- أما في سن الخامسة يزداد وعيه لذاته ويتقبل الطفل فرديته,وتـزداد اسـتقلاليته علـى الاعتماد على والديه. كما يزداد تفاعله مع العالم الخارجي ويكبر. (حامد عبـد الـسلام زهران . 1977 . ص 258) .

3.1- مرحلة توسيع الذات من (6 – 12 سنة) :

إن تعدد التجارب والخبرات التي يعيشها الطفل في هذه المرحلة (الجسمية منها والعقليـة والاجتماعية) ينتج عنها توسع وتشعب للذات, وكذلك من الأدوار التـي يؤديهـا داخـل المجتمع, فتتشكل لديه صورة الذات الأولى والتي تعزز ثقته بنفسه, وهذه الثقة ستسمح له

بالاندماج في مجتمعات خارجة عن محيط الأسرة كالمدرسة والنادي.

وهكذا يتسع مفهوم الذات ليشمل التجارب الجديدة, فانتقال الطفل من جو الأسرة إلى المدرسة وذلك بالتعامل مع زملاء الصف وكذا شخصية المعلم, حيث ينظم تدريجيا صورا مختلفة للذات, وينظر إلى العلاقات الاجتماعية في حدود المشاعر لا الأفعال.ويتبين عنا للطفل أن الإدراكات الأولية التي حصل عليها في الأسرة لا تعد كافية,وبالتالي تتضح له أهمية توسيع التجارب في الحياة إلى جانب توسيع مفهوم وصورة الذات. (كمال دسوقي.1979).

وفي هذه المرحلة ينسج الطفل عددا كبيرا من الصداقات وخاصة في المدرسة. فهو يريد أن يبرهن لنفسه ولأهله أنه مستقل وقادر على الوصول إلى ما يسعده و يرضيه ويحقق له رغباته دون الوالدين.وتعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل,حيث تمتد من أول الجنسية الطفلية في العام الخامس أو السادس حتى البلوغ ,وتتمايز بتطاول النشاطات الجنسية ونزع الطابع الجنسي عن علاقة الموضوع والمشاعر,مع ظهور مشاعر الخجل وتطلعات أخلاقية وجمالية (لابلانش: ترجمة لــ مصطفى حجازي,1985).

1. 4- مرحلة تمايز الذات: من (12سنة إلى 18سنة):

يكون الفرد في هذه المرحلة من العمر مفهوما أكثر ثباتا وترابطا حول الذات. إذ يحاول المراهق في هذه المرحلة قبول تحولاته الجسمية من أجل تدعيم هوية ذاته والوصول إلى الهوية الكاملة.(Zazou & Angel.1975. p48).

إن التغيرات التي يعرفها جسم المراهق تجعل انشغاله ينصب حول صورته الجسدية ,إذ يتحتم عليه إدماج و تقبل هذه التغيرات حتى يحقق تكيفا مقبولا بالنسبة لجنسه وللجنس الآخر, ويأخذ التفكير في الذات في هذه المرحلة خاصة حسب بعض المفكرين ,شكل المواجهة بين الصورة الذاتية للذات أو الذات المدركة والصورة الاجتماعية للذات أي الذات الاجتماعية. وحالاته غالبا ما تكون متناقضة, فهو أحيانا يمنح دور الراشد وأحيانا أخرى يمنح دور طفل غير قادر على أخذ القرارات.(René Lécuyer.1978. p149).

1. 5- مرحلة النضج والرشد: من (20سنة إلى 60 سنة):

في هذه المرحلة يمكن أن يتطور و يتغير مفهوم الذات نتيجة لعدة متغيرات وأحداث في حياة الفرد, ويكون هنا التركيز كبير خارج الذات أي على الجانب الاجتماعي لها.فمثلا متغير :الزواج درجة النجاح أو الفشل فيه في حالة الطلاق يؤثران على نمو مفهوم الذات و على مستوى تصور الذات بين الأربعين والخمسين. ويدعم هذه الفكرة كل من أعمال (Gergen & Beck. 1968) بحيث أنه في عمر الرشد يكون التمركز إلى أقصى خارج الذات أي حول المجتمع بينما ما بين الخمسين والستين سنة يكون التمركز أكبر حول السياق الداخلي للفرد. وهنا يعطي (Ziller. 1973) نتائج أخرى تبين أن تقدير الذات يزيد في سن الأربعين ليبدأ في التقمصات بعد ذلك.

1. 6- مرحلة الأفراد الكبار: من (60سنة فما فوق):

يكون مفهوم الذات في هذه المرحلة سلبيا,وذلك لتأثر الفرد المسن بعدة عوامل كادراك أن قدراته الجسدية تتدهور وتضعف,إلى جانب فقدان الانشغالات اليومية والإحالة على التقاعد, مع الشعور بالوحدة الناتج عن ذهاب أو غياب الأبناء. (René Lècuyer. 1978. p159).

2- أهم النظريات التي تناولت مفهوم الذات:

تعرض الباحثون إلى عدة دراسات حول مفهوم الذات لدرجة ظهور مفاهيم مختلفة ونظريات متعددة من بينها:

1.2- التناول النفسي التحليلي:

يقترب مفهوم الأنا في نظرية التحليل النفسي من مفهوم الذات,ومن بين صفات الأنا أن جزءا منه ويراقب ويلاحظ أجزاء أخرى, ويربط (فرويد Freud) الأنا بباقي أجزاء الجهاز النفسي معتبر الأنا قائدا لديناميكيات الشخصية(حامد عبد السلام زهران بدون سنة) فحسب (فرويد) فان الذات مرادفة للهو,ويسمي الذات الجزء اللاشعوري للأنا,مقترحا أن اسم (الأنا) أو أنا الكيان الذي له نقطة بداية الجهاز,ويعني به أدراك العالم الخارجي

ويحتفظ بتسمية الذات.أي أن الفرد يتكون من ذات مجهولة لاشعورية والتي ينطبق عليها الأنا الظاهري المنحدر من العالم الخارجي .

ويرى (يونغ Young) أن الذات تشمل ما هو شعوري وما هو لاشعوري وأنها الجهاز المركزي فحسب "يونغ" فان هناك من يدعو للتفريق بين الأنا والذات,فالأنا ليس إلا موضوع الشعور.أما الذات فهي موضوع كل النفس بما فيها اللاشعور,كذلك يرى أن تطور الذات يعتمد على تطور النشاط العملي للفرد,وعلى إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين.(حامد عبد السلام زهران, بدون سنة).

وقد قدمت (هورني Horney) مفهوم الذات " الذات الدينامي" وتعتقد أنه ضروري للشخص في الحياة من أجل تحقيق ذاته.كما قدمت مفهوم ثلاثي للذات. إذ ترى الذات المثالية كمفهوم رئيسي وعامل هام في التوافق النفسي أو الاضطرابات النفسية تسعى لتحقيق الاكتفاء الذاتي والاستقلالية,وإذا كانت الذات المثالية غير واقعية لا يمكن تحقيقها وبالتالي ستظهر الصراعات الداخلية.

في حين ترى (ميلاني كلاين .M. Klein) أن كلمة الذات تشير إلى عواطف ونزوات شخصية, بينما كلمة أنا تشير أكثر إلى بنية الشخصية.ومن هنا نستنتج أن هذا الاتجاه التحليلي ركز على الجانب الشعوري والواعي من الجهاز النفسي وهو"الأنا" المرادف لـ "الذات" ,والذي يعمل بين الأنا الأعلى و الهو لصالح توافق الشخص, وحسب الباحث Lècuyer فانه من الضروري القيام بأعمال أخرى في سبيل إدخال مفهوم الذات بطريقة لينة ومعقولة في النظرية التحليلية.(R. Lécuyer.1978.p93-94).

2.2 – التناول الظواهري:

ويشمل هذا التناول عدة تيارات مثل,علم النفس الوجودي,علم النفس الفيزيولوجي,وعلم النفس الإنساني. ويرى (كمال دسوقي,1979) أن هذا التناول يعد من أهم التناولات التي استطاعت أن تثري مجال مفهوم الذات, بخلاف التناولات الأخرى كالتناول التحليلي أو التناول السلوكي. ومن بين علماء النفس الظواهري نجد (كومبز و سينج Coombz & Synge) حيث يرى هؤلاء أن الفرد يختار طريقة السلوك التي هي الأكثر فاعلية في

ضوء كيفية تفسيره هو لخبراته, وكل سلوك إنما يحدده المجال الإدراكي. (كمال دسوقي, 1979, ص299).

وحسب René L écuyer يقسم هذا التناول إلى نموذجين أو تيارين متكاملين:

- التيار الاجتماعي: من أكون في علاقتي مع الآخرين؟

- التيار الفردي: من أكون؟ .

في حين يعتبر تناول (كارل روجرز K.Rogers) لمفهوم الذات تناول أشمل وأحدث في هذا المجال, فهو قد عمل تطوير البرنامج العلاجي لتصحيح مفهوم الذات في حالة تشوهه أي في حالة وجود هوة بين الذات الواقعية والذات المثالية. وتعبر نظرية روجرز على الواقع الذي يخبره الفرد بطريقة فريدة,ويعتبر السلوك نتيجة للأحداث الإدراكية المباشرة كما يخبرها الفرد بالفعل, وإذا كان أي شخص آخر لا يستطيع أن يتوصل بدقة إلى الإطار المرجعي الداخلي فان ذاته هوالذي في مقدوره أن يكون على وعي بحقيقة نفسه.(عبد الفتاح دويدار, 1999).

- التيار الاجتماعي:

يركز هذا التيار على دور المجتمع في بروز مفهوم الذات,أي على الإدراك للذات بالنسبة للآخرين وعلى تأثير المحيط على تكون إدراك الذات, وعلى العلاقة بين الذات والآخرين. ولقد درس (جوردن. Gorden.1968) إدراك الذات من زاوية الآخرين حيث يؤكد على تعددية مفهوم الذات فهو لا يعتبرها بنية جامدة, وإنما هي معقدة نتيجة مختلف النشاطات المستمرة التي يقوم بها الفرد.أما (تومي.Tomé.1972) درس إدراك الذات ووظيفتها المشروطة بالآخرين, حيث يرى أن هناك تأثير متبادل بين الفرد والآخرين في تحديد ادراكات هذا الفرد وتصور ذاته. في حين يرى(سربان. Sar ban) صاحب نظرية الدور أن الذات تتشكل باستمرار عن طريق الأدوار التي يلعبها الفرد, وهذا ما يؤدي به إلى القول بأن هناك العديد من الذوات حسب تعدد الأدوار وهذه الأخيرة تشكل مفهوم الذات للفرد. (René Lécuyer.1978).

- التيار الفردي:

يرى أصحاب هذا التيار أن الميكانيزمات الإدراكية التي يرتكز عليها إدراك الذات هـــي قبل كل شيء ميكانيزمات داخلية, ولذلك فرغم الصعوبات والضغوطات الخارجيـــة إلا أن الفرد يمكن له أن يوازي بين إدراكه الشخصي لذاته والإدراكات المقترحة من الخارج.

ومن أشهر نماذج مفهوم الذات التي تدخل ضمن التيار الفردي هو نموذج R.Lécuyer.

* نموذج Lècuyer:

ويعتبر هذا النموذج مفهوم الذات جهاز متعدد الأبعاد متكون من ثلاث أجــزاء تنظيميــة وهي:

1 - البنيات : وهي مكونة من 5 مناطق أساسية لمعنى الذات:

- الذات المادية: وتحتوي على الذات الجسمية والتملكية.

- الذات الشخصية: وتحتوي على صورة الذات وهويتها.

- الذات التكيفية: وتحتوي على تقدير الذات ونشاطاتها.

- الذات الاجتماعية:وتحتوي على الاهتمامات,النشاطات الاجتماعية والتجارب الجنسية.

- الذات للذات: لا تحتوي على أي شيء.

2- البنيات الفرعية: ونجد فيها كل ما ذكر حول المكونات الخمسة الأساسية,أي كل بنيــة لها بنيات تحتية أو فرعية.

3- الأصناف: وهنا نقدم جدولا يبين كيفية تنظيم الأجزاء أو البنيات المكونة لمعنى الذات وهذا حسب Lècuyer .

البنيات	البنيات الفرعية	الأصناف
الذات المادية ←	← ذات جسدية ← ← ذات امتلاكية ←	الملامح و المظهر الحالة الجسمية امتلاك الأشياء امتلاك الأشخاص
الذات الشخصية ←	← صورة الذات ← ← هوية الذات ←	الطموحات و تعدد النشاطات الأحاسيس الانفعالات أذواق ومنافع قدرات و استعدادات مزايا وعيوب. الدور و المكانة المذهب, الهوية المجردة
الذات التكيفية ←	← قيمة الذات ← ← نشاط الذات ←	الكفاءة,القيم الشخصية التبعية, الخضوع الاستقلالية التجاذب, نمط العيش
الذات الاجتماعية ←	← اهتمامات و نشاطات اجتماعية الرجوع للجنس الآخر←	القابلية, السيطرة, الإيثار لا شيء
الذات اللذات ←	← لا شيء	لاشيء

الشكل (7) يوضح التنظيم الداخلي للعناصر المكونة لمعنى الذات حسب René Lècuyer.

نستخلص من الجدول أن R.Lécuyer قد وصل إلى القول أن تقدير الذات مدمج في بنية الذات التكيفية. والتي تمثل استجابات الفرد للإدراكات التي كونها عن ذاته ولهذه الاستجابات جانبان:

- الجانب التقديري:أي تقييم الذات ويكون سلبيا أو ايجابيا .

- الجانب النشاطي : الذي يبين نوع النشاطات والاستجابات للإدراكات المتعلقة بالذات.

فتقييم الذات يشمل كل تصريح يشير إلى الحكم الإيجابي أو السلبي على الذات انطلاقا من جهاز قيم شخصي,أو مفروض من الخارج, وتقييم الذات بدوره ينقسم إلى قسمين:

1- قسم الكفاءة: ويشير إلى كل تصريح للفرد يترجم إلى إحساس حقيقي بالفعالية وكذلك المردودية ويتجاوز هذا التصريح الإحصاء للقدرات أو المؤهلات.

2- قسم القيمة الشخصية: وتجمع التصريحات المنظمة لحكم تقييمي الإيجابي أوالسلبي اعتمادا على معايير معينة, فهو أعمق من مجرد الوصف البسيط للمحاسن والعيوب.

وأخيرا نقول أن التناول الظواهري هو تناول أكثر شمولية لكونه تطرق إلى مفهوم الذات في إطار متبادل بين الفرد والمجتمع ,وهو يعطي الأهمية والأولوية لتجربة الفرد الذاتية لسلوكاته انطلاقا من الطريقة التي ينظم بها مختلف ادراكاته لبناء هذه السلوكات .ولهذا فان هذا التناول يسعى إلى تعريف الذات عن طريق الإجابة على السؤال التالي: كيف يدرك الفرد ذاته؟ وكيف ينظم مجموع أو مختلف ادراكاته لذاته في سلوكاته؟.

3.2-التناول المعرفي الاجتماعي:

إن الملمح المعرفي لمفهوم الذات يعتمد على طابعها التوازني ,حيث يعرف الأنا كمجموعة صفات للشخصية و تتجلى دراستها في وصفها .

ونجد عدد كبير من الباحثين وضعوا من التعلم لصورة الذات تحت تأثير المحيط.أي أن الأشخاص المحيطون بالفرد يجعلونه يطور صورة الذات,و في المقابل يوجد تيار آخر – علم النفس الاجتماعي – ربط خصائص تصور الذات بتجارب الفشل والنجاح التي تتحكم في تكوين رأي حول الذات ,إما بدرجة عالية أو بدرجة منخفضة وسلبية.

وحسب (كيلي .Kelly.1955) فان بناء الذات جوهريا ما هو إلا جزء من نظام معرفي الذي يرجع إلى مجموعة من بين أحداث كثيرة ومختلفة.

وتبعا لـــ (بياجي .Piajet.1975) فان مفهوم الذات يفهم انطلاقا من قوانين عامة للتطور المعرفي, ويعتبر خاصة كنتيجة لتعقيدات الصور الحسية الحركية, ويرى (لويس و غـــان .Lewis & Gunn.1979) أن معرفة الذات تعني التمييز بين موضوع غير اجتمـــاعي.

هذا إذن ما يمكّن ظهور مفهوم الذات ليس في سياق معرفي فحسب ,لكن في سياق دافعي كذلك أين نقرر تجربة التشابه والتقليد الدالة في التفاعلات التي تربط الذات بالموضـــوع الخارجي. هذا فان التناول يعتبر الذات كمفهوم عام.

4.2- التناول السلوكي:

عكس التناول الظواهري الذي يعطي أهمية للجوانب الداخلية والذاتية للسلوك,فان التنـــاول السلوكي يعطي أهمية للمثير الخارجي في تحديد السلوك لدى الفرد. فلذا فـــان النظريـــة السلوكية تعتمد على طريقة المثير والاستجابة.وتعتقد بحتمية المحيط. إذ أنها تعطي أهمية كبرى لمفهوم الذات كمعطى ذاتي بحت.

فالشخصية تكون بدون استعدادات ولا صفات متميزة إذ تدرك بدون أيـــة بنيـــة خاصـــة موجودة من قبل .إنما يكمن تكوينها ع طريق التعلم, بحيث يتصرف الفرد بطريقة معينـــة بمعنى أنها تكتسب مزاياها التي تتصف بها كمجموعة عادات.إذ كل موقف خـــاص عنـــد الفرد يؤدي به إلى استجابة خاصة تتحول إلى عادة متميزة .

لكن مع قدوم السلوكية الحديثة غيرت هذه النظرة إذ ترى أن حتمية المحيط تكون متبادلة بين الفرد وبينه. فأخذت بعين الاعتبار التجربة الشخصية للأحداث بالإضافة إلى العوامل الخارجية التي تراقب السلوك.

تهتم النظرية السلوكية الحديثة بالعوامل الداخلية الذاتية المسئولة عن المراقبة الذاتية وأهم نظرية في الذات في مجال التناول السلوكي الحـــديث هـــي نظريـــة (بانـــدورا .1977 Bandoura).

حول فعالية الذات والتي يقصد تأكد الفرد من استطاعته القيام بسلوك تمليه عليه وضـعية معينة.وعليه فان التناول السلوكي لا يولي اهتماما للجانب الداخلي في الفـرد,انفعـالي أو معرفي,على عكس التناول الظواهري,فالسلوكية تشرح كل سلوك يقوم به الفـرد ضـمن مخطط مثير- استجابة,اعتمادا على حتمية المحيط,كما أنها لم تول أهمية لمفهـوم الـذات باعتباره معطى ذاتي بحث غير قابل للقياس والتجريب.

3- العوامل المؤثرة في تكوين الذات:

1.3 – صورة الذات:

تتأثر الصورة الجسمية للفرد بخصائصه الموضوعية, مثلا: الحركـة, الحجـم, الـسرعة التناسق العضلي...وهذه الخصائص تعتمد على معايير ذاتية كنظرة الفرد لنفسه.

فالصورة الجسمية هي بمثابة الخصائص الاجتماعية والمتمثلة في نظـرة الآخـرين لـه وتقييمهم له بين الحسن والقبيح.

2.3- تحديد الدور:

يؤكد (سربن Sarbin) أهمية التفاعل بين الذات والدور الاجتماعي لدرجة يتأثر الشخص بهويته بتقدير الآخرين للأدوار الاجتماعية التي يكون فيها.وأثناء تحـرك الفـرد خـلال أدواره فانه يتعلم أن يرى نفسه كما يرى رفاقه في المواقف والأدوار الاجتماعية المختلفة وبالتالي تصبح الأدوار أكثر اندماجا داخل مفهوم ذاته وتزداد درجة تقديره لذاته تبعا لذلك وأكثر اتساقا مع مرور الزمن.

3.3- التفاعل الاجتماعي:

أثبتت نتائج العديد من الدراسات (دراسة كومبس .Combs.1969) أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناضجة تعزز الفكرة السليمة والجيدة عن الذات.وأن مفهوم الذات السليم يعزز نجاح التفاعل فمثلا دراسة لـ كوبر سميث Cooper Smith كدت أن الآباء ذوا أطفال على تقدير مرتفع للذات لديهم اتجاهات للتقبل الكلي لأطفالهم, وهذا هـام جدا طالما أدركنا أن تقدير الذات المرتفع يترسخ بعمق في تجربة تقدير الفـرد بواسـطة نظرة الآخرين له.

4.3- المعايير الاجتماعية:

لقد أثبتت الدراسات التي قام بها كل من (جورا رد و سـيورد .Jourard & Secord) أهمية المعايير الاجتماعية في تحديد وتكوين مفهوم الذات. فمثلا الشخص الغني يؤدي إلى القول على أنه شخص سعيد وبالتالي هو راض عن ذاته.إذن رضا الفرد عن ذاته يعتمد على كيفية رؤيته للمظاهر التي يكتشفها وقدراته المختلفة والتي يساعده فيها المحيطين به على إحاطته بها.(إبراهيم احمد أبو زيد, 1987, ص104).

4- أبعاد الذات :

يعتبر بعض الباحثين أن مفهوم الذات ذو بعد بسيط, في حين يرى الآخرون أن للذات أبعادا كثيرة. وهذا ما جعل (جردن ألبرت .A.Jurdan) يقول أن مفهوم الذات استخدم بعدة طرق مختلفة وأبعاد كثيرة شملت الذات وهي :الشعور بالذات,تحقيق الذات,تأكيد الذات, تقبل الذات,تحقير الذات, تصور الذات,تقدير الذات.

1.4- الشعور بالذات:

حسب معظم معاجم علم النفس, فان الشعور بالذات هو وعي الذات لاسيما في العلاقات الاجتماعية,حيث من الممكن أن يكون لهذا الوعي آثار مربكة.و يرى (كمال دسوقي) أن الشعور بالذات أصله موجود في الإحساسات بالجسم. (كمال دسوقي, 1979 , ص284).

2.4- تحقيق الذات:

يقصد (غولدستن Goldstein) بتحقيق الذات أن الإنسان يحاول دائما تحقيق قدراته وإمكاناته بكل ما أتيح له من طرق. كما يرى (ماسلو Ma slow) أن تحقيق الذات هو تحقيق الإمكانية التي يراها الفرد في نفسه.

وحسب(أدلر Adler) فان تحقيق الذات يعني السعي وراء التفوق والأفضلية, وتحقيق الكمال التام.(إبراهيم احمد أبو زيد, 1987,ص84).

3.4- تأكيد الذات:

حسب موسوعة علم النفس فان تأكيد الذات هو تحقيق أهداف الشخص ولو على حساب الآخرين, فالفرد يميل إلى تأكيد الذات بدافع الحاجة إلى تقدير والاعتراف والاستقلال والاعتماد على النفس وإظهار السلطة على الغير.

4.4- تقبل الذات:

حسب موسوعة علم النفس فان : تقبل الذات هو رضا الفرد عن نفسه وعن صفاته وقدراته وإدراكه لحدوده. أي أن الفرد يحتاج إلى معرفة نماذج كل السمات التي جعلت منه فردا متميزا عن غيره, وكلما أمعن في تفهم ذاته ومعرفة نواحي الضعف فيه ونواحي القوة كلما ازداد عمقا في محاولة تقبل ذاته.

5.4- تحقير الذات:

يرى عبد المنعم حنفي أن تحقير الذات هي إذلال الذات وما يصاحبه من شعور بالنقص وكذلك أنها حط المرء من شاته أو الإحساس السلبي بالذات أو الإحساس بالدونية.(عبد المنعم حنفي. بدون سنة. ص281).

6.4- تصور الذات:

حسب (هاردي و هايس .Hardi & Hayes) تصور الذات هو وصف الذات ببساطة. مثل قول: أنا عامل, أنا طالب, أنا....

7.4- تقدير الذات:

هو تقييم الفرد لنفسه انطلاقا من اتجاهات شخصية نحو نفسه ومن خلال اتجاهات المجتمع نحوه ,فتقدير الذات هو الصورة التي يحملها الشخص عن قيمته سواء بالإيجاب أو بالسلب.(نفس المرجع السابق, ص285).

ويعتبر (سيموندس Symond.1957) أنه من الممكن التأكيد على أن الفرد الذي يدرك ذاته بأصالة على أنها جديرة بالتقدير والاحترام, فعنده فكرة انه قوي أنا قوية, ما يخفض لدى الشخص من مشاعر النقص والدونية. (كمال دسوقي,1979).

ويقول (رولاند Roland):"تقدير الذات هو درجة تقبل الذات". أي أن تقدير الذات حسب هذا العالم هي رضا الفرد عن نفسه وعن صفاته وادراكاتـــه.(René Lécuyer.1979. p32).

أما(جاكبسون .E.Jacobson) فيرى أن تقدير الذات هو ذلك المفهوم الانفعـــالي لقيمـــة الذات المرتبط باستثمار الطاقة التهديمية أقل تعديلا أو حيادية لتصور الذات.

وحسب ليلى عبد الحميد فان : تقدير الذات هو فهم انفعالي للذات يعكس الثقـــة بـــالنفس . وتضيف أن: تقدير الذات يعتمد على المواقف التي يجد فيها الفرد نفسه,بالإضافة إلى حياته السابقة,وتأثير الآخرين المهمين في حياته. (ليلى عبد الحميد,1985,ص86).

بينما يرى (زيلر Ziller) أن : تقدير الذات هو مجموع المدركات التي يملكها الفرد عن قيمته الذاتية,هذه المدركات مرتبطة ومتأثرة بمدركات وردود أفعال الأشخاص الآخـــرين الذين لديهم مكانة معينة لدى الفرد,أي تقييم لذاته انطلاقا من تقييم الآخرين له ولقدراته.

فيضع صورة لنفسه من خلال الصفات التي ينسبها الآخرون له,يعنـــى ذلـــك أن مـــصدر التقييم راجع للمجتمع,ويتطور تقدير الذات عن طريق عملية المقارنة الاجتماعيـــة التـــي تخص سلوكات الذات ومهارات الآخرين . (R.L'ecuyer. 178. p6).

ثانيا: تقدير الذات وقياسها:

1- مستويات تقدير الذات:

يعتبر تقدير الذات الحكم التقييمي الذي يصدره الفرد عن ذاته من جهة.ومن جهة ثانية هو الحكم الذي يصدره المجتمع عن الفرد,وحسب " ليلى عبد الحميد " فان تقدير الذات يكون على نحوين وهما:

* رفض الذات : أي التقدير المنخفض للذات.

* قبول الذات : أي التقدير المرتفع للذات.

فلتقدير الذات مستويين هما:

* التقدير المرتفع للذات.

* التقدير المنخفض لذات.

1.1- التقدير المرتفع للذات :

أكدت الدراسات التي قام بها(مرفال Morval وفاركش Farkash وقابل GABEL أن الأفراد الذين لديهم مستوى عال في تقدير الذات يدركون مشاعر الآخـــرين اتجـــاههم بصفة ايجابية , ومستعدون لمبادلتهم نفس المشاعر.كما يمتازون بالمبادرة الفردية إضـــافة إلى هذا فهم يتصفون بالرغبة في المشاركة والنقاش والتأثير على الآخرين.وهذا ما أثبتته دراسة (كوهن Cohen وكورمان korman).

كما نجد (كارل روجرز Karl. Rogers) أن جماعة مفهوم الــذات الايجــابي يــرتبط ارتباطا جوهريا بالتوافق النفسي السليم, حيث يتميز أفراد هذه الجماعة بالبهجة والراحـــة النفسية والتوافق الاجتماعي والأسري.

إن التقدير الايجابي للذات يشتق من خبرات سابقة متشبعة وغير مؤلمة في هـــذه الحالـــة يكون مفهوم الذات مرتفعا أو ايجابيا يستنتج ن حيث الفارق بين مـــستويات تقيـــيم الأنـــا المدرك والأنا المثالي وحسب " بيرو Pérou " فان الفارق البسيط بين الأنا المثلي والأنـــا المدرك مؤشر لتقبل الذات وهذا دليل على توازن الشخصية ونجاح التكيـــف والانـــدماج الاجتماعي .

كما بين كل من " تيبي Tippett وسيل برت Sil Pert" أن التقدير المرتفع للذات يعكـــس إحساس الفرد بالرضا عن نفسه وكذلك التوافق بين صورة الذات المثالية وبـــين صـــورة للذات الواقعية . (محمود عماد الدين إسماعيل. 186).وفي ها الصدد يقول "البستاني" عن التقدير المرتفع للذات ": إن نظرتنا لذاتنا قد تكون ايجابية على نحو الإحساس بأنـــا ذوي كفاءة ,وثقة واستقلال وتفاعل"(محمد البستاني. 188. ص 241).

وحسب (كوبر سميث Cooper. Smith) : فان الأشخاص ذوي التقدير المرتفع للـــذات يعتبرون أنفسهم أشخاص مهمين يستحقون الاحترام والاعتبار فضلا على أنهم لديهم فكرة محددة وكافية لما يظنونه صوابا, كما أنهم يملكون فهما طيبا لنوع شخصيتهم التي يكونوها ويتمتعون بالتحدي, ولا يضطربون عند الشدائد (إبراهيم أحمد أبو زيد. 187).

2.1- التقدير المنخفض للذات:

إن الشخص ذو التقدير المنخفض للذات يوصف بأنه شخص يفتقد الثقة في نفسه وقدراته وهو بائس لأنه لا يستطيع أن يجد حلا لمشاكله , ويعتقد أن كل محاولاته ستنبئ بالفشل وهو يعمل على استمرار افتراض أنه لا يمكنه أن يحقق النجاح وغير جدير بالاعتبار.

(السيد خير الله . 1981) .

أما روزنبرغ Rosenberg وشلتز Sheltz) يروا أن الأفراد الذين لديهم تقدير منخفض للذات يفضلون لابتعاد عن النشاطات الاجتماعية ويتميزون بالتبعية والخضوع للقوانين الصارمة التي يفرضها المجتمع ,كما أنهم يميلون للعزلة والوحدة,والخجل والحساسية المفرطة وقلة الثقة بالنفس, وعدم القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر.

ومن الناحية العاطفية فالشخص الذي يمتاز بتقدير منخفض للذات يجد صعوبة في ربط علاقة جيدة مع الآخرين, وينتظر في نفس الوقت أن يحصل على حب الآخرين.

وحسب " محمود عماد الدين إسماعيل" فانه إذا كانت الخبرات السابقة مؤلمة في أغلبها كان تقدير الذات في الغالب سلبي , ويكون مصورا بعبارات " أنا مكروه,أنا فاشل ,أنا ضعيف ....) (محمود عماد الدين إسماعيل, 1986) .

كما أن فشل الأنا في تلبية الحاجيات اللاوقعية للأنا المثالي يؤدي إلى انخفاض تقدير لذات, ويقول البستاني : " قد تكون نظرتنا لدواتنا سلبية على نحو الإحساس بالدونية والضعف ,والتبعية ,والشك ,والتردد ."(محمد البستاني. 1988, ص 242).

2- كيف يتكون تقدير الذات عند الأطفال:

يبدأ الأطفال بتكوين مشاعرهم الأولية لتقدير الذات منذ الأسبوع السادس في حياتهم وذلك استنادا إلى الكيفية التي يستجيب بها العالم من حولهم لاحتياجاتهم الجسمية والانفعالية (الجوع, البرد , البكاء , الخوف) أثناء مرورا لأطفال بمراحل النمو المختلفة فان تقديرهم لذاتهم يتغير تبعا للكيفية التي يستجيب بها الأشخاص المهمون في حياتهم لاحتياجاتهم وتبعا لدرجة النجاح التي يحققونها في اجتياز كل مرحلة من مراحل النمو.وهناك ثلاثة ظروف أساسية تسهم في تكوين تقدير عال للذات وهي:

1-الحب والعاطفة غير المشروطين.

2-وجود قوانين محددة بشكل جيد ويتم تطبيقها باتساق .

3-إظهار قدر واضح من الاحترام للأطفال.

يكوّن الأطفال الشعور بالثقة إذا قوبلت تصرفاتهم باستجابات ايجابية وتشجيع . ويميل الأطفال إلى الشعور بأنهم غير مرغوب فيهم. أو أنهم أقل أهمية من غيرهم.

إذا كانوا يتعرضون للتعامل غير المناسب أي الأوامر والواهي والاستجابات السلبية (التوبيخ, القهر, الاستهزاء, الشتم..). والمقارنة بالأطفال الآخرين(مريم سليم.2003م).

ينمو ويتطور تقدير لذات من خلال عملية عقلية تتمثل في تقييم الفرد نفسه ومن خلال عملية وجدانية تتمثل في إحساسه بأهميته وجدارته, ويتم في ست نواحي هي:

* المواهب الطبيعية الموروثة مثل الذكاء.

* الفضائل الأخلاقية والاستقامة.

* الانجازات والنجاحات في الحياة المهارات, الممتلكات ...

* الشعور بالأهلية وأن يكون محبوبا.

* الشعور بالسيطرة على الحياة.

3- الحاجة إلى تقدير الذات عند الفرد:

إن الحاجة إلى تقدير الذات تعتبر من أعلى المستويات إذ أن الشخص يسعى إلى كسب احترام وتقدير الناس إلى جانب مصاحبتهم وذلك في سبيل الحصول على مكانة عالية. فالحاجة إلى تقدير الذات بعد إشباع الحاجات الفيزيولوجية يبقى عامل مهم في حياة الفرد سواء في العمل أو في العلاقات الاجتماعية . يقول (ماسلو Maslow) في هذا الشأن : أن الهوية ترتبط بتقدير الذات و ترتبط مكونات الذات بعضها في شكل خاص يمثل درجة مختلفة من تكامل الأنا. كما أن ماسلو وضع نظرية الحاجات سنة 1949 مرتبة ابتداء بالحاجة إلى الأمن و انتهاء بالحاجة غالى تأكيد الذات .وفيما يلي شرح لهرم "ماسلو" للحاجات.

* الحاجات الفيزيولوجية:

إن قائمة الحاجات الإنسانية يجب أن تتضمن وفي مقدميها الحاجات الجسمية الضرورية للبقاء وهي: الحاجة إلى الطعام والشراب والراحة والنشاط والحاجة إلى تنظيم درجة الحرارة التبول والتبرز والحاجة إلى الجنس.(مصطفى خليل الشرقاوي,1983).

* الحاجة إلى الأمن:

إن حفظ الذات و آمنها حسب "هاربرت كارول" إنما تتحقق عن طريق إشباع حاجات اساسية وهي: الحماية والأمن الجسمي,العاطفي,الانفعالي ,الحاجة إلى التحكم والسيطرة الحاجة بالى المكانة.(نفس المرجع السابق , ص227).

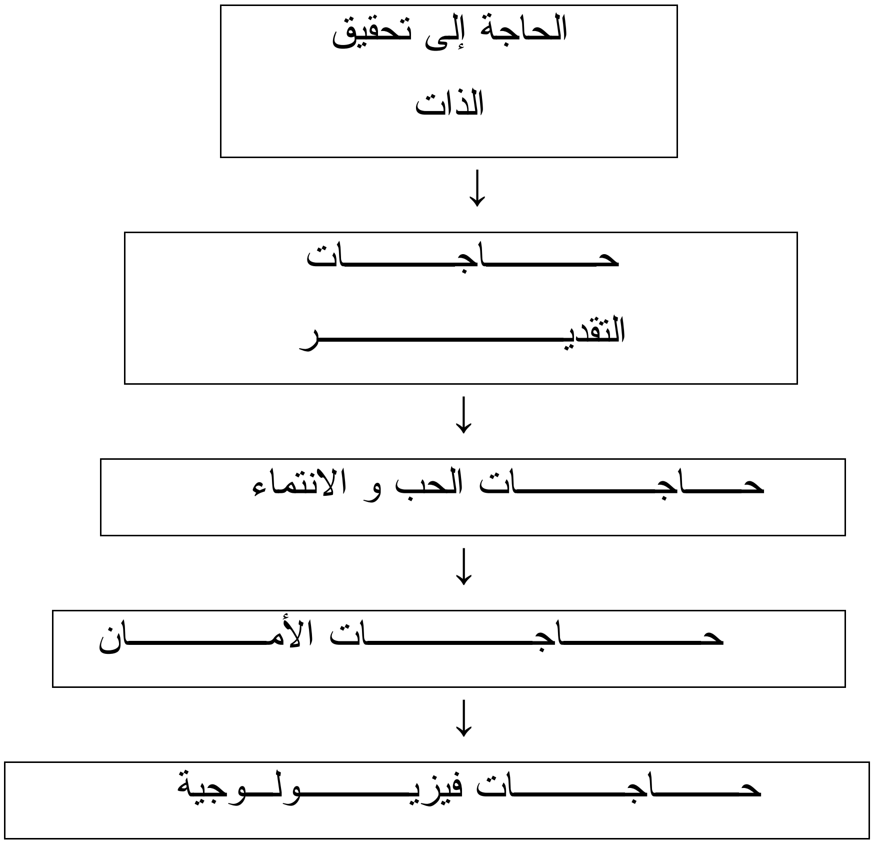
* الحاجة إلى الحب والانتماء: إن كل إنسان في حاجة أن يكون موضع حب الآخرين وتقبلهم له, سواء أقارب,أباء, معلمين.والحاجة إلى الحب ليست مقتصرة على الأطفال الصغار فقط, بل هي حاجة عامة عند كل الناس وفي مختلف الأعمار.

* الحاجة إلى التقدير:

إن الحاجة إلى التقدير أو القيمة هي في الواقع موجودة في أساس كل سلوك بشري وبشكل يفوق أي حاجة باستثناء الحاجات الفيزيولوجية. وهذا يعني أن الكثير من سلوكاتنا وتصرفاتنا مدفوعة بنظرتنا إلى أنفسنا ونحن حين نتصرف نأخذ بعين الاعتبار ذواتنا وتأثير هذا التصرف بالنسبة إليها.(كمال دسوقي,1989,ص369)

*الحاجة إلى تحقيق الذات:

يرى(أدلرAdler) أن تحقيق الذات يعني السعي وراء التفوق والأفضلية والكمال التام.(إبراهيم أحمد أبو زيد 1987,ص89). والرسم الموالي هو شرح لسلم الحاجات عند "ماسلو", وقد تضمن الحاجة إلى الاعتبار والتقدير والانتماء.



الشكل (8): يوضح هرم ماسلو للحاجات (محمد السيد عبد الرحمن.1988).

4- أهمية تقدير الذات في التحصيل الدراسي:

إن تبني موقف نحو الذات يعتبر عامل هام .وقد أشار Ruth.Wylie في كتابه (The self wopt).إلى أن الأشخاص الذين يطلبون مساعدة نفسية لديهم غالبا تقدير منخفض للذات لتصريحهم بالعجز والنقص,و هؤلاء يشكّون في قيمتهم, فلا يمكنهم التوصل إلى حياة فعالة ومنسجمة ويوافقه في هذا الرأي (Forom.1939) و(Cooper Smith.1984).ومن الأسباب الهامة لحدوث القلق و الاكتئاب هو الإحساس بالرسوب فتقدير الذات هنا مهدد, لأن الشخص الذي لديه تقدير منخفض لذاته و أقل قدرة على تحمل ضغط أراء الآخرين عنه هو أقل قدرة على إدراك التجارب المؤثرة والمخيفة.

(Janis 1954).كما أن مواقف السيطرة والعقوبات المتشددة على الأطفال يخفض تقديرهم لذاتهم على عكس الأطفال الذين لديهم تقدير ذات مرتفع يتحملون أراء الآخرين .

و لديهم أدوار فعالة في الجماعات و يبدون أكثر تحررا.

وفي دراسة أمريكية قام بها (Bled Soe.1964 & Bandan.1962) أظهرت أن تقدير الذات هو تشكيل مهم للنجاح المدرسي و حتى الميادين الأخرى, فالأطفال الـــذين لـــديهم تقدير مرتفع للذات يحصلون على نتائج جيدة.

كما أن أعمالا أخرى لــ (Guinby.Shaw.Alves) قد بينت أن تقدير الذات لدى الطلبة هو عامل مهم لإكمال أو توقيف الدراسات العليا. (Cooper Smith.1984. p86).كما أن الفرد الذي يدرك ذاته على أنها جديرة بالتقدير والاحترام والاهتمام لديه أنا أقوى ممـــا لدى الشخص ذي المشاعر السلبية والدونية.(كمال دسوقي,1989).

إن حصيلة ما يصل إليه الشخص من نجاح أو رسوب خلال خبراته في الحياة هـــي مـــن يحدد شدة وضعف الحاجة إلى التقدير عند هذا الشخص,فعندما يبدأ الشخص في إحـــداث تغييرات في البيئة المحيطة به,فان أصابه الفشل عاود المحاولة فيما هـــو أكثـــر تعقيـــدا ومخاطرة. فنتيجة ما يصل إليه الشخص من موازنة بين ما أصاب محاولاته من نجاح أو فشل في معالجة أمور ومتطلبات البيئة و التحكم فيها. فانه يكتسب الإقدام أو الإحجام عن مثل هذه المحاولات. (السيد خير الله,1981,ص294).

5- قياس تقدير الذات:

حظي موضوع قياس تقدير الذات باهتمام علماء النفس مثل (كارل روجرز) الذي بين أن المعالج النفسي يدخل إلى العالم الداخلي لإدراكات المريض وذلـــك بواســـطة الملاحظـــة والاستنتاج.كما نجد (كيلي Kelly) الذي اهتم بالقياس الموضوعي للخبرات الذاتية فـــي حين يرى(ويلي Willie) أنه إذا لم يستخدم الفرد التقدير الذاتي ولم يـــذكر بطريقـــة أو بأخرى كيف يرى نفسه, فليس من سبيل لمعرفة ما إذا كان الفرد يعب مفهومـــه لذاتـــه أم لا.وهذا ما أوجد عدة مقاييس واختبارات تقيس تقدير الذات نذكر منها ما يلي:

1.5- مقياس روزنبرغ .Rosenberg:هو مقياس وضعه العـــالم (روزنبـــرغ 1965) وكان الغرض من ذلك تطوير تقنية مختصرة وبسيطة تسمح لدراسة صورة الذات بغض النظر عن المسؤوليات الاجتماعية والعادات والتقاليد والبنيات العائلية .

ويستخدم مع الأفراد الذين تبلغ أعمارهم 16 سنة فما فوق.
وبتبسيط هذا الرائز يمكن تقديمه للأطفال أيضا, يتكون من10 عبارات منها السالبة ومنها الموجبة كما يمكن تطبيقه فرديا أو جماعيا ولا يستغرق وقت تطبيقه أكثر من 10 دقائق.
والهدف من استخدام هذا المقياس هو لمقياس هو معرفة مستوى تقدير الذات لدى كل فرد.

2.5- مقياس هيري Heare:

هوعبارة عن اختبار يتكون من 30 بند, يقيس تقدير الذات لدى الأفراد الـــذين لـــديهم 10 سنوات فما فوق, ويشمل هذا السلم 3 مقاييس فرعية, يحتوي كل واحد منها على 10 بنود في المجالات التالية : الأقران,المدرسة والبيت.
وهي تعطى كوحدات مختلفة. إن جميع النقاط الثلاثين بمثابة مقياس عام لتقديرات الذات.
وإن الهدف من جميع المقاييس الثلاثة هو الإكساب الكلي لتقدير الذات. ويمكن تطبيق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية, شفوية أو كتابية.

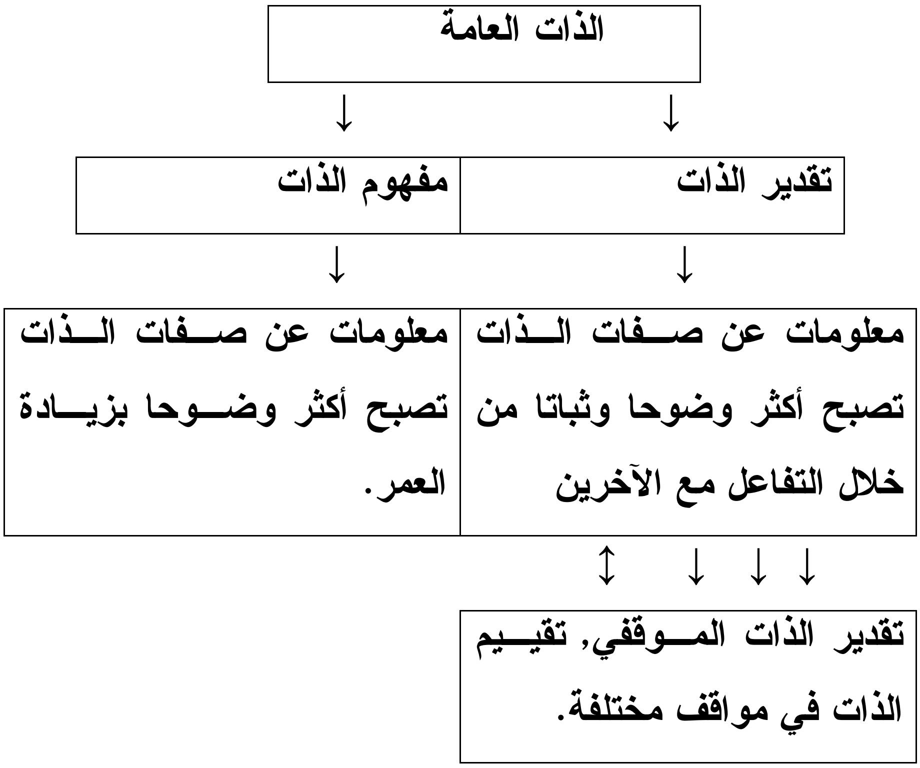
2.6- مقياس كوبر سميث Cooper Smith:

صمم هذا المقياس من طرف الباحث كوبر سميث عام 1967 لقياس اتجاه تقييمـــي نحـــو الذات في المجالات الاجتماعية والأكاديمية والعائلية والشخصية.
ويمثل تقدير الذات التقييم الذي يضعه الفرد لذاته وبالتالي يكون تقدير الذات الكلي الـــذي هو عبارة عن حكم الشخص عن صلاحيته معبرا عنها باتجاهه نحو ذاته ,وأثنـــاء قيـــام الفاحص بتطبيقه لهذا المقياس عليه تحاشي استخدام كلمة " تقدير الذات" او "مفهوم الذات" او "تقييم الذات" عندما يطبق المقياس على المفحوصين حتى يمنع استجابات التحيز. (ليلى عبد الحميد, 1985 , ص20).

6- الفرق بين الذات و تقدير الذات:

إن من بين الباحثين الذين ميزوا بين الذات وتقدير الذات نجد الباحـــث (كـــوبر ســـميث, 1981) حيث يشمل عنده المفهوم الأول – الذات- الشخص و أرائه عن نفـــسه, بينمـــا المفهوم الثاني-تقدير الذات- يتمثل في التقييم الذي يضعه أويتمسك به الشخص من عادات

وتقاليد وقيم مألوفة لديه مع اعتباره لذاته ,الذي بعبر عن اتجاه الرفض أو القبول, وخبرة ذاتية ينقلها للآخرين عن طريق تقارير لفظية (ليلى عبد الحميد,1985,ص8). اضافة إلى ذلك ,فان مفهوم الذات يعبر عن صفات الذات التي تصبح أكثر ثباتا بتقدم السن. في حين أن تقدير الذات هو تقييم لهذه الصفات. والذي يصبح أكثر وضوحا وتكاملا وثباتا من خلال التفاعل والتواصل مع الآخرين وكل المحيطين بالفرد.وفيما يلي مخطط يوضح الفرق بين الذات وتقدير الذات.



شكل(9):يوضح الفرق بين الذات و تقدير الذات (ليلى عبد الحميد 1985).

خلاصة:

نستخلص من خلال هذا الفصل إلى أن للآثار النفسية التي يعيشها التلميذ المصاب – بصعوبة القراءة أو صعوبات التعلم الأخرى– أهمية كبيرة حيث يؤكد الخبراء في علم النفس والتربية على ضرورة وأهمية دراستها وأخذها بعين الاعتبار عند التخطيط لبرامج التأهيل والتدخل العلاجي للطفل المصاب.

تؤثر الصعوبة بالدرجة الأولى على نظرة الفرد لذاته ولشخصيته ووفقا لذلك سيتبنى موقفا ما نحو ذاته, ونظرا لأنه يعاني من صعوبات فان تقديره لذاته يكون دائما مهددا ويدرك بذلك أنه غير جدير بالاحترام والتقدير و الاهتمام.

إن حكم الفرد على ذاته يعتبر حصيلة ما وصل إليه من نجاح أو فشل خلال خبراته في الحياة, وسيتخذ بعدا من أبعاد الذات – ردا لمعاناته – من تقدير أو تحقير أو تأكيد أو تحقيق أو تقبل .

وتقدير الذات يعتبر بعدا هاما وأساسي في التحصيل الأكاديمي للفرد وحتى في المجالات الأخرى من حياته.

الجانب التطبيقي

الفصل السادس: إجراءات البحث المنهجية.

تمهيد:

1- مكان البحث

2- ظروف إجراء البحث

3- عينة البحـــــــــــث.

4- منهج البحـــــــــــث.

5- أدوات البحـــــــــــث.

6- الأساليـــب الإحصـــائية المستعملة.

تمهـــــيد:

تتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة,عدة عناصر فرعية مثل منهج البحث والعينــة مــن حيث معايير اختيارها وخصائصها ثم عرض لأدوات الدراسة وطرق جمــع المعلومــات والبيانات, ثم معالجتها كميا عن طريق الأساليب الإحصائية المناسبة مع موضوع الدراسة ومتغيراتها.

وفي هذه الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي المقارن لأنه يقارن بين التلاميذ العــاديين والتلاميذ ذوى صعوبة تعلم القراءة من حيث درجة تقديرهم لذاتهم .

وتم اختيار العينة بعد إجراء اختبارات للقراءة والذكاء حتى يتم تشخيص صعوبة القراءة ويتم التأكد من حسن اختيار العينة,وهم تلاميذ المرحلــة الابتدائيــة (الــصف الرابــع). يتمتعون بصحة جيدة وبنسبة ذكاء تتراوح بين المتوسط والجيد.

وتم استخدام في هذه الدراسة اختبارات القدرة العقلية (اختبار الذكاء المصور)واختبــارات التحصيل (اختبار القراءة) إلى جانب استبيان تشخيص المعلمين للصعوبة. مــع اســتخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لها من اختبارات الفروق (ت) بما أن موضـــوع الدراســة يتضمن المقارنة.

1- مكان البحث:

تم إجراء البحث بأربعة مدارس متواجدة ببلدية برج منايل (ولاية بومرداس) و هي:

- مدرسة ابن رشد للبنات.
- مدرسة ابن رشد للبنين.
- مدرسة ابن باديس.
- مدرسة عقبة بن نافع.

و تتكون هذه المدارس من 12 قسم (قسمين لكل مستوى), موزعين على قاعات خاصة بكل قسم, ويتم تدريسهم من طرف 12 معلم ومعلمة في كل من اللغتين العربية والفرنسة أما مستوى الأقسام الذي تمت دراستنا عليهم هو السنة الرابعة لكلا المجموعتين (العاديين وذوى صعوبة تعلم القراءة).

ويعود سبب اختيار السنة الرابعة (9 سنوات) إلى أنها السن التي يتحكم فيها الطفل بطريقة جيدة في ميكانيزمات القراءة واستراتيجيات الفهم. (Wolf.AL. Felton.1990).

2- ظروف إجراء البحث:

يمكن القول بصفة عامة أن الظروف التي تمت فيها الدراسة الميدانية كانت ملائمة, فقد وجد الباحث مساعدة من طرف المدراء والمعلمين لكل مدرسة لإنجاز هذا العمل في أحسن الظروف, حيث تحصل الباحث على مكان خاص للعمل مع التلاميذ عينة الدراسة. كما استعان الباحث بملاحظات المعلمين اليومية لتلاميذهم, إلى جانب الحصول على علامات التلاميذ في مادتي القراءة والإملاء خلال السنوات الدراسية, مما سهل عليه انتقاء أفراد عينة البحث.

3- عينة البحث:

اختار الباحث قسمين من أقسام السنة الرابعة في كل مدرسة اختيارا عشوائيا.وبلغ عدد التلاميذ والتلميذات90 تلميذ وتلميذة موزعين على أربعة مدارس ابتدائية.بعدما حضر الباحث لكل صف,أهم دروس القراءة.وأبعد التلاميذ الذين يعانون من قصورا عضويا كنقص في حدة الرؤية و الحول والذين يشكون ثقلا في السمع والمصابين بأمراض الأذن

و ذلك بالاستعانة والمساعدة من المعلمين للتعرف على هؤلاء التلاميذ.لكن بعد إجراء الاختبارات الفردية والاختبارات الجماعية وجمع البيانات من المعلمين والتلاميذ.وجد الباحث أن هناك من غاب عن إجراء بعض هذه الاختبارات.مما أخفض من عدد أفراد العينة إلى 80 تلميذ وتلميذة: 40 منهم تلاميذ عاديين و40 منهم تلاميذ ذوى صعوبة تعلم القراءة وتتراوح أعمارهم ما بين (9- 12سنة).

والجداول الآتية تبين توزيع أفراد العينة حسب خصائصها ومعايير اختيارها.

1.3 - الجنس:

التلاميذ: ← العاديين ذوى صعوبة تعلم القراءة

المدارس	ذكور	إناث	ذكور	إناث	المجموع	النسبة
ابن رشد للبنين	12	00	12	00	24	30 %
ابن رشد للبنات	00	12	00	10	22	27.5 %
ابن باديس	04	04	04	05	17	21.25%
عقبة بن نافع	04	04	04	05	17	21.25%
المجموع	20	20	20	20	80	100 %
النسبة المئوية	25 %	25 %	25 %	25 %	100 %	

الجدول (01): يمثل تلاميذ عينة البحث لكل مدرسة حسب متغير الجنس.

2.3- السن:

التلاميذ: ← العاديين ذوى صعوبة القراءة

السن	ذكور	إناث	ذكور	إناث	المجموع	النسبة
9 سنوات	16	20	00	02	38	47.5 %
10 سنوات	04	00	10	08	22	27.5 %
11 سنة	00	00	09	09	18	22.5 %
12 سنة	00	00	01	01	02	2.5 %
المجموع	20	20	20	20	80	100 %
النسبة المئوية	25 %	25 %	25 %	25 %	100 %	

الجدول (02): يمثل التلاميذ عينة البحث حسب متغير السن.

3.3- المستوى الدراسي و القرائي و الوضع الصحي:

التلاميذ	العاديين	ذوى صعوبة لقراءة
المستوى الدراسي	السنة الرابعة	السنة الرابعة
← جيد المستوى القرائي ـــــ ← ضعيف	40 ـــــــــــ 00	00 ـــــــــــ 40
سوابق مرضية	لا شيء	لا شيء

الجدول(03): يمثل تلاميذ عينة البحث حسب متغير المستوى الدراسي القرائي و الصحي.

4- منهج البحث:

نظرا لطبيعة الدراسة, فقد اتبع الباحث المنهج الوصفي المقارن, فهو وصفي لأن الباحث اتصل ميدانيا بالعينات وجمع البيانات الخاصة بمتغيرات البحث, ومقارن لأنه يقارن بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبة تعلم القراءة ,إلى جانب طبيعة تقدير الذات بين الجنسين للتلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة والتلاميذ العادين.

ويعرف المنهج الوصفي المقارن على أنه" دراسة تقوم على بحث كل مظهر من مظاهر مكونات البناء اللغوي والفكري والتوضيحي, بصرف النظر عن النواحي التفصيلية لكل موضوع من الموضوعات,وذلك تمهيدا لمقارنة نتائج تلك الدراسة واستنتاج أنسب القيم لكل مظهر من مظاهر تلك المكونات " (مجدي عزيز إبراهيم. 1998.ص 2).

5- أدوات البحث: من أجل جمع بيانات البحث وتحقيق أهدافه استخدم الباحث الأدوات الآتية:

1- اختبار القراءة :نص" العطلة ".

2- اختبار الذكاء المصور (لأحمد زكي صالح).

3- استبيان صعوبة تعلم القراءة (موجه للمعلمين).

4- مقياس تقدير الذات عند الأطفال (لـــ كوبر سميث).

قبل أن نشخص الحالة بأنها تعني صعوبة القراءة علينا أن ، نأخـــذ فـــي الاعتبـــار تلـــك العوامل الأخرى على أساس المحكات التالية :

1- أن تكون اللغة التي يعاني منها الطفل من تعثر أو أخطاء في قراءاتها هي اللغـــة الأم وليست لغة أجنبية أخرى.

2- أن لا يكون الطفل معانيا من قصور في الذكاء أو من تخلف عقلي, بمعنى أن يكـــون انخفاض مستوى الذكاء عاملا مسببا للحالة.

3- ألا يكون الطفل معانيا من خلال أو قصور عضوي ظاهر (في أبصر في الـــسمع أو في الحالة الصحية العامة).

4- أن لا يكون الطفل معانيا ن قصور أو اضطراب نفسي وعاطفي أو انفعـــالي أو مـــن تخلف ثقافي.

5- أن لا يكون الطفل مصابا بإعاقة أخرى مسببة تعثر في القراءة مثل: إعاقات (التوحد داون, حالات الشلل المخي C.F) أو غيرها.

6- أن يكون الطفل على مستوى تعليم كاف متساو مع أطفـــال مـــن ذات ســـنه أجـــادوا القراءة.(أحمد عبد الكريم حمزة , 2008, ص57) .

1.5 - اختبار القراءة:نص"العطلة" هو عبارة عن نص تم تصميمه وبناؤه من طـــرف الباحثة صليحة غلاب 1988.حيث طبـــق علـــى مجموعـــة جزائريـــة فـــي المـــدارس الابتدائية,وهو على منوال وطريقة اختبار القراءة L'alouette الـــذي طبقـــه الباحـــث .Lefavrais..1967) وقد صمم هذا الاختبار لأهداف عديدة منها:

- تشخيص صعوبات القراءة.
- خروج الفاحص من الأحكام الذاتية, ويكون لديه مرجع موضوعي.
- تحديد مستوى القراءة عند الأطفال المتمدرسين سواء كانوا جيدين أو ضعاف.

* مبدأ الاختبار: يتكون نص القراءة "العطلة" من مقاطع سهلة القراءة بالنسبة

للأطفال ذوى ثمان سنوات, فالنص هو أقل من مستوى التلميذ العـادي. إذ لكـي يمكـن الكشف عن المتخلف في القراءة ينبغي أن يكون النص المعتمد أقل من مـستوى الـصف فمن حيث الشكل كتب النص بخط واضح وحروف واضحة,وقد شكل شكلا تاما كما زين برسومات وصور.أما من حيث المضمون فهو نص خال من الألفاظ والعبارات الغريبـة عن التلميذ وعن اللغة العربية,فمفرداته متداولة بين الكتب المدرسية عامة.

*محتوى الاختبار:

يحتوي الاختبار على الوسائل التالية:

- ورقة تحوي على النص المزين بالصور والرسومات قصد جلب انتباه التلميذ للقـراءة وتشويقه.
- ورقة تنقيط أين يتم تسجيل الإجابات.
- ساعة لحساب الزمن المستغرق أثناء عملية القراءة.

* التعليمة:

تكون التعليمة سهلة وبسيطة, بحيث يطلب من التلميذ أن يقرأ النص الذي أمامه.

* تعديل الاختبار:

طبق الاختبار من طرف الطالبة (غلاب.ص.1998) في رسالة الماجستير المعنونة بـــ (اضطرابات تعلم القراءة في المدرسة الابتدائية),حيث تمت الدراسة علـى حـوالي 140 تلميذ وتلميذة في الطورين الأول والثاني.وتمت على الاختبار بعض التعديلات للغة.
والاختبار عبارة عن مجموعة نصوص تعرض على التلاميذ ليتم بعد ذلك حساب الأخطاء التي يقع فيها التلميذ الذي يعاني صعوبة على مستوى القراءة, وهذا مـا سـمح للطالبـة باختيار نص "العطلة". وتصنف الأخطاء على النحو التالي:

1- الالتباس البصري: أي الخلط بين الأحرف المتشابهة شكلا مثل: ت, ن, د, ذ.
2- الالتباس السمعي:أي الخلط بين الأحرف المتشابهة صوتا مثل: س, ز- ق, ك.
3- الحذف: أي حذف حرف من كلمة مقروءة أو حذف كلمة.
4- الإدخال: حيث يدخل التلميذ كلمة أو حرفا غير موجود في النص.

5- الإبدال: حيث يحل التلميذ كلمة محل أخرى.

6- الأخطاء العكسية(القلب): كأن يقرأ التلميذ سعد بدلا من عدس.

7- القراءة ببطء شديد : أي يقرأ التلميذ كلمة كلمة.

8- التكرار:حيث يكرر التلميذ كلمات أو جمل حين يصعب عليه قراءة الجمل التي تليها. فالنص يحتوي على4 فقرات والتي تحوي 139كلمةويحتوي على رسوم وصور متمثلة في(الجمل,الغراب,أشجار النخيل,العاصفة,التمر,البحر,السفينة,طفلين يتحدثان,البيت..).وهي مستمدة من الموضوع. وكتب النص بخط مختلف من فقرة لأخرى قصد التأكد من عدم وجود خلل أو إعاقة على مستوى الرؤية.

2.5 - اختبار القدرة العقلية (الذكاء):

تهدف اختبارات القدرة العقلية (الذكاء المصور, وكسار, ستانفورد بينيه,جودا نف) إلى معرفة ما إذا كان الطالب يعاني من تدني في قدراته العقلية وذلك لاستبعاد أثر الإعاقة العقلية على تحصيل الطالب, فإذا تبين أن الطالب قد تحصل على نسبة ذكاء (85- 115) وأظهر مع ذلك تدنيا في التحصيل. فان ذلك يشير إلى احتمالية عالية لمعاناة الطالب من صعوبات التعلم.(محمد علي كامل, 1996 , ص84).

- اختبار الذكاء المصور:

طبقنا في هذه الدراسة اختبار الذكاء المصور الذي أعده الدكتور(أحمد زكي صالح). وهو اختبار غير لفظي يقيس كذلك العامل الإدراكي,وقد قنن على مرحلة زمنية طويلة تمتد من الثامنة إلى السابعة عشر,وقد طبقه الدكتور " عبد القادر فوضيل" على تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة بوزريعة,وتأكد على أن الاختبار ملائم للبيئة الجزائرية.(عبد القادر فوضيل ,1972 ,ص72).

* تعريف اختبار الذكاء المصور: هذا الاختبار من النوع غير اللفظي لأنه يعتمد على اللغة كوسيلة اتصال في شرح تعليمات الاختبار وأداء الأفراد في الاختبار لا يخضع لأي عامل لغوي أو مهارة في اللغة,والاختبار جمعي لأنه يمكن تطبيقه على عدد من الأفراد أو جماعة منهم في وقت واحد بواسطة فاحص واحد.

والفكرة الأساسية التي يقوم عليها بناء الاختبار هي فكرة التصنيف, أي ينظر الفرد إلى الأشكال الخمسة الموجودة في كل سطر, ثم يحدد علاقة التشابه بينهما وينتقي أحد الأشكال من حيث أنه المختلف عن الأشكال الأربعة الأخرى.

* الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد في الأعمار من سن الثامنة إلى السابعة عشر وما بعدها.

* إجراء الاختبار:

يفضل أن يجري اختبار الذكاء في الصباح حتى يكون الفرد نشطا ويتيسر له أن يعطي أفضل أداء عقلي ممكن و في حالة تطبيق الاختبار على تلاميذ المدارس,فخير وقت لذلك هي الفترة بين الحصة الأولى حتى الرابعة حتى نضمن إزالة عوامل الطريق ونضمن أن التلميذ قد بدأ ينشط ذهنه.

و يمكن تلخيص خطوات إجراء الاختبار فيما يلي:

- توزيع الكراسات على التلاميذ ولا يسمح لأي فرد أن يفتح الكراسة وينظر فيها أو يقرا ما بها.

- يطلب من كل فرد أ يكتب اسمه بخط واضح على كراس الأسئلة ثم يكتب تاريخ يوم الاختبار ثم يكتب عمره و تاريخ ميلاده.

- يطلب من الأفراد الممتحنين فتح كراسة الاختبار على الصفحة الثانية ثم تتم قراءة التعليمات وشرح الهدف من الاختبار.

- يطلب من الممتحنين الاجابة عل المثال الأول ثم تناقش الاجابة الصحيحة وأسبابها, ثم ينتقل إلى المثال الثاني وتناقش الاجابة الصحيحة وأسبابها ثم ينتقل إلى الثالث وتناقش الاجابة ويشرح أسبابها.

السبب في شرح الاجابة الصحيحة هو التأكد من فهم المفحوصين لطبيعة أسئلة الاختبار.

* ينتقل بعد ذلك إلى الأمثلة (6/5/4) ويطلب من المفحوصين الاجابة عليها دفعة واحدة ثم تناقش الإجابات وتشرح طريقة الاجابة إذا استدعى الأمر ذلك.

* بعد الانتهاء من شرح الأمثلة يطلب من الجميع أن يضعوا الأقلام. ويقــول الفــاحص "سنبدأ الآن وستعطى عشرة دقائق للإجابة عن الأسئلة, إذا انتهيت من صفحة انتقل إلــى الصفحة التالية مباشرة ولا تضيع وقتا طويلا على سؤال واحد".

* ابدأ الاجابة.

- طريقة التصحيح واستخراج المعايير:

مفهوم العمر الزمني في هذا الاختبار هو العمر الزمني العادي, بمنى إن طفل الثامنة هو من كان عمره ثمان سنوات وشهر أو شهرين حتى ثمان سنوات وإحدى عشرة شهرا.

والطريقة التي تستخرج بها نسبة ذكاء الفرد أو درجته المئوية كما يلي:

- يصحح الاختبار وفق المفتاح الخاص.
- يحسب الصواب بدرجة ولا يحسب الخطاء أو المتروك.
- تجمع الإجابات الصحيحة.
- يحدد العمر الزمني للفرد على ضوء ما جاء في الفقرة السابقة .
- نبحث عن الدرجة الخام التي نالها الفرد في العمود المناسب لعمره الزمنــي ونــصنع حولها دائرة.
- نقرأ المئوي المقابل أو نسبة الذكاء المقابلة.

3.5 - استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية:

ويتكون من 39 صعوبة تعلم أكاديمية (القراءة والكتابة والحساب). ونحن بصدد بحثنــا هذا اخترنا منها صعوبة تعلم القراءة فقط. وقد قام الدكتور الباحث" بشير معمرية "- أستاذ بجامعة الحاج لخضر باتنة قسم علم النفس بإعداد هذا الاستبيان بعد اطلاعه على العديــد من البحوث التي تناولت صعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة والكتابة والحساب لدى تلاميذ التعليم الابتدائي.وخضع الاستبيان لحساب الشروط السيكومترية كمايلي :

* الصدق:

لحساب الصدق تم عرض العبارات التي كان عددها في البداية 46 عبارة.على 7 أساتذة علم النفس و التربية لإصدار أحكامهم عليها فيما إذا كانت تقيس ما وضعت لقياسه فاقترحوا إزالة 7 عبارات و تعديل بعضها. فصار عددها النهائي 39 عبارة. منها(15)صعوبة تعلم القراءة,(10)صعوبة تعلم الكتابة,(14)صعوبة تعلم الحساب.

* الثبات:

ولحساب الثبات قام الباحث بتطبيق الاستبيان وإعادة تطبيقه على 23 تلميذا وتلميذة. تتراوح أعمارهم بين(6- 10 سنوات).وبعد حساب معمل الارتباط الرتبي سبيرمان جاءت قيمته تساوي.(762. 0) وهو دال عند مستوى(0.001) .

* تطبيق الاختبار:

تنص التعليمة على أن يقرأ المعلم استبيان صعوبة تعلم القراءة قراءة أولية ليتمكن من التعرف على صعوبة التعلم المعنية بالبحث. فإذا تبين منها أن لديه تلاميذ يعانون من هذه الصعوبة, يخصص لكل واحد منهم نسخة من الاستبيان, فيقوم أولا بكتابة اسم التلميذ وعمره وجنسه, ثم يقوم بملء الاستبيان بوضع علامة (+)أمام كل صعوبة موجودة لدى التلميذ المعني.(بشير معمريه, 2007 , ص201).

4.5 – اختبار تقدير الذات لـ (كوبر سميث . Cooper Smith .1981):

1- تعريفه:

تم إعداد هذا الاختبار من طرف الباحث (كوبر سميث) وهو بعنوان " Cooper Smith Esteem. Inventory ". وذلك عام 1967 لقياس الاتجاه التقييمي نحو الذات,أي لقياس تقدير الذات.وقد قام بترجمته من اللغة الإنجليزية إلى العربية كل من الباحثين (فاروق عبد الفتاح موسى ومحمد أحمد دسوقي. 1981).(ليلى عبد الحميد,1985,ص14-15).وهي النسخة التي استخدمت في بحثنا هذا.

ونظرا إلى أن مقاييس (كوبر سميث) عامة ليس فيها تحديد للسلوك في مختلف المواقـف وحسب الأشخاص والأعمار.وكذلك الحاجة إلى تصميم رائز ثابت و صادق لقياس تقدير الذات, ثم إعداد ثلاث مقاييس لقياس تقدير الذات وهي مقسمة إلى:

- الصورة(أ) : مقياس الصورة القصيرة الخاصة بالمدرسة,والذي يطبق علـى التلاميـذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين 8 و14 سنة,وهو مقياس الذي اعتمدناه في هذه الدراسة.

- الصورة (ب): مقياس الصورة الطويلة يطبق على تلاميذ من نفس سن فئـة الـصورة (أ).

- الصورة(ج): وهي الصورة الخاصة بالكبار, ويطبق على الأشخاص الذين يبلغ سـنهم 16 سنة فما فوق.(ليلى عبد الحميد, 1985, ص15).وبمـا أن معامـل الإرتبـاط بـين الصورتين (أ) و (ب) هو(88 .0)حسب (كوبر سميث). يمكن الاقتصار علـى الـصورة (أ).(فاروق عبد الفتاح موسى وأحمد دسوقي, 1981,ص8).

2- مكوناته:

يتكون اختبار الصورة (أ) من (25)عبارة, حيث يقابل كل منها زوجـين مـن الأقـواس كلمتي"تنطبق"و "لا تنطبق", وعلى التلميذ أن يستجيب لكل عبارة بوضع علامـة(+) بـين القوسين الموجودين أسفل الكلمة التي يرى أنها تنطبق عليه.

ويستخدم هذا الاختبار من أجل تقدير الشخص لذاته بطريقة ذاتية ,أي كما يـرى نفـسه ويتضمن الاختبار 9 عبارات موجبة وهي البنود التي تحمل الأرقام(20- 24- 19- 14 - 11- 9- 8- 5- 4). كما يتضمن 16 عبارة سـالبة وهـي البنـود التـي تحمـل الأرقـام:(25- 23- 22- 21- 18- 17- 16- 15- 13- 12- 10- 7- 6- 3).

(ليلى عبد الحميد, 1985).

ومن أمثلة العبارات الموجبة نذكر:

5- يفرح الآخرون بوجودي معهم.

ومن أمثلة العبارات السالبة نذكر:

1- أرغب في أن أكون شخصا آخر.

- تطبيق وتصحيح الاختبار:

3- تطبيقه:

بعد قراءة الباحث للتعليمة التي تسبق فقرات الرائز,يشرع التلاميذ في الإجابة, ويفضل أن يشرف على تطبيق الرائز الباحث صاحب الدراسة لتقديم بعض التوضيحات,أما فيما يخص مدة التطبيق فقد تبين أن الأفراد العاديين يستطيعون الانتهاء من الإجابة في زمن يتراوح ما بين 10 و 18دقيقة. ولمنع الاستجابات المتحيزة من طرف التلاميذ على الباحث أن يتفادى استخدام كلمة تقدير الذات أو تقييم الذات ,عند تطبيق الاختبار.(فاروق عبد الفتاح موسى وأحمد دسوقي,1981,ص9).

- تصحيحه: لتعيين درجات التلاميذ بعد تطبيق الرائز يمكن الاستعانة بمفتاح التصحيح حيث يتم مقارنة مواضيع العلامات التي وضعها التلميذ في الرائز بمواضع العلامات في المفتاح, ثم نحسب عدد مرات الاتفاق بين علامات الرائز وعلامات المفتاح , حيث تعطى علامة(1) للعبارات الموجبة في حالة إجابة التلميذ عنها بـ "تنطبق" وعلامة (0) إذا أجاب بـ " لا تنطبق" وتعطى العلامة(0) للعبارات السالبة في حالة اجابة التلميذ عنها بـ "تنطبق"والعلامة (1) إذا أجاب بـ"لا تنطبق".

بعد جمع العلامة الكلية تتحصل على الدرجة الخام,وبضربها في العدد (4) تعطينا درجة التلميذ في الرائز تقدير الذات.

وتصنف درجات التلاميذ على الرائز إلى ثلاثة مستويات هي:

- تقدير الذات المنخفض: تكون فيه درجة التلميذ بين 20 و40 .

- تقدير الذات المتوسط:تكون فيه درجة التلميذ بين 40 و60 .

- تقدير الذات المرتفع: تكون درجة التلميذ بين 60 و80 .(ليلى عبد الحميد,1985,ص15).

4- ثبات الاختبار:

للكشف عن ثبات الرائز,تم تطبيقه على عينة من التلاميذ الصفوف الأولى إعدادي إلى الثالثة ثانوي والتي تتكون من 370 تلميذ و156 تلميذة تتراوح أعمارهم بين 13- 18 سنة وقد بلغت قيمة معامل الثبات 797. 0.

وهذا يعني أن الاختبار ثابت باختلاف سن وجنس الأفراد المطبق عليهم.(فاروق عبد الفتاح موسى وأحمد دسوقي, 1981,ص13).

بينما تواصل (براوت .Prawat.1979) إلى معامل الثبات تتراوح قيمته ما بين (07. 0) إلى (88. 0) وهذا بعد تطبيق الرائز على تلاميذ المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية عند الجنسين. (نفس المرجع السابق,ص14).

5- الصدق التجريبي للاختبار:

تم حساب معامل الإرتباط بين درجات تقدير الذات في رائز (كوبر سميث) المطبق على 152 تلميذ و 88 تلميذة في الصف الثالث ثانوي و درجاتهم في مقياس تقبل الذات الذي تم إعداده من طرف (عماد الدين إسماعيل, 1961).وقد بلغت قيمة معامل الإرتباط (788. 0).وبما أن قيمة معامل الإرتباط عالية بين الرائزين فهذا يعني أن رائز (كوبر سميث) صادق.(فاروق عبد الفتاح موسى وأحمد دسوقي,1981,ص14).

6- صدق المحكمين:

عرضت نسخة من الاختبار أو الرائز على عشرة محكمين من العاملين في مجال علم النفس التربوي والقياس النفسي – كل على حدا- و طلب منهم تحديد ما إذا كانت العبارات تنتمي إلى قياس تقدير الذات وما إذا كانت موجبة أو سالبة واتفاق المحكمين على ذلك لم يقل عن(80. 0) في تأكيدهم على أن جميع العبارات تنتمي إلى تقدير الذات,إلى جانب اتفاقهم على احتواء المقياس على 9 عبارات موجبة وهي: (4- 5- 8- 11- 14- 19- 20- 25) وعلى 16 عبارة سالبة وهي: (25- 23- 22- 18- 17- 16- 15- 13- 12- 10- 7- 6- 3). (نفس المرجع السابق,ص14).

6- الأساليب الإحصائية:

نظرا لتنوع البيانات التي تم الحصول عليها من أفراد العينة, فقد تم استعمال الأساليب الإحصائية التالية وهي:

- الإحصاء الوصفي:(التكرارات.المتوسطات الحسابية.الانحرافات المعيارية.النسب المئوية).

- الإحصاء الاستدلالي: اختبار "ت" لأنه الوسيلة الإحصائية الأكثر ملائمة لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة للعينات المتساوية وغير المتساوية.(مقدم عبد الحفيظ,1993,ص109).

وقد حسب لمعرفة نتائج الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبة تعلم القراءة فيما يخص مستوى تقدير الذات لديهم وكذلك بين الجنسين لكلا المجموعتين,كما حسب لمعرفة نتائج الفروق بين الجنسين فيما يخص مدى انتشار صعوبة القراءة لديهم.

والعلاقة الرياضية المستعملة هي:

$$\text{ت} = \frac{\text{م}_1 - \text{م}_2}{\frac{(\text{ن}_1-1)\text{ع}_1^2 + (\text{ن}_2-1)\text{ع}_2^2}{\text{ن}_1+\text{ن}_2-2} \cdot \frac{\text{ن}_1+\text{ن}_2}{\text{ن}_1 \times \text{ن}_2}}$$

حيث أن:

م_1:المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى. درجة الحرية $df= n1+n2-2$

م_2:المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية.

ن_1:حجم المجموعة الأولى.

ن_2: حجم المجموعة الثانية.

ع_1^2: تباين المجموعة الأولى.

ع_2^2: تباين المجموعة الثانية.

الفصل السابع: عرض نتائج البحث و مناقشتها

تمهيــد.

1- عرض نتائج البحث و تحليلها.

2 - مناقشة نتائج البحث.

3 - الاستنتاج العام.

الخـــــــاتمة.

تمهيـــد:

مما يسلم به الباحثون أن البحث العلمي يسعى دائما إلى الإجابة عن سؤال أو عدة أسئلة أو اختبار فرضية أو عدة فرضيات,وتبعا لهذا فان في هذا الفصل سوف نتناول عرض لنتائج الاختبارات وأدوات البحث وجمع المعلومات والبيانات المستعملة مـــن (اختبـــار الـــذكاء واختبار القراءة واستبيان تشخيص الصعوبة واختبار تقدير الذات),ثم نعبـــر عـــن هـــذه البيانات بلغة رقمية وكمية عن طريق تحليلها إحصائيا,وذلك لاختبار صحة الفرضيات أو رفضها. ثم يتم مناقشتها وفقا لأسئلة البحث أو فرضياته, وتعرض النتـــائج حـــسب كـــل فرضية وفقا للمنظومة العلمية أو الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع.

1- عرض نتائج البحث و تحليلها:

1.1- عرض النتائج:

سوف نتناول في هذا الجانب من الدراسة عرض لنتائج أدوات البحث ووســـائل جمـــع المعلومات (اختبار القراءة,اختبار الذكاء, استبيان تشخيص المعلمين لصعوبة تعلم القراءة) للتعرف على عينة الدراسة.والتمييز بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صـــعوبة تعلـــم القراءة,وذلك قصد معرفة مستواهم القرائي ومستواهم العقلي,حتى يسهل لنـــا ذلـــك فـــي التعرف على التلاميذ ذوى صعوبة القراءة من التلاميذ العاديين والتأكد من حسن اختيارهم وفق معايير وخصائص عينة الدراسة,ثم يتم تطبيق اختبـــار تقـــدير الـــذات لـــــ(كـــوبر سميث)لكلا المجموعتين.

1.1.1- نتائج اختبار القراءة:

- نتائج اختبار القراءة عند التلاميذ العاديين:

طبق اختبار القراءة والذي هو عبارة عن نص يتكون من فقرات سهلة وحروف واضـــحة مزين برسومات وصور,ويقرأ النص من طرف كل تلميذ على حدا ليتم بعد ذلك تـــسجيل قراءة التلميذ على شريط كاست حتى يتسنى للباحث تحديد الأخطاء بدقة وكـــذا تـــسجيل الزمن المستغرق في القراءة لدى كل تلميذ.

وتم عرض النتائج من خلال الجدول الآتي,وفيه مجمـــوع الأخطـــاء المرتكبـــة والمـــدة الزمنية المستغرقة.

الجدول رقم (04): يمثل نتائج اختبار القراءة عند التلاميذ العاديين.

الحالات	مجموع الأخطاء	المدة المستغرقة
01	00	230
02	00	270
03	00	220
04	00	230
05	00	290
06	00	220
07	00	240
08	00	250
09	00	210
10	00	230
11	00	290
12	00	240
13	00	210
14	00	300
15	00	360
16	00	250
17	00	240
18	00	270
19	00	235
20	00	290

...../.....

300	00	21
385	00	22
210	00	23
250	00	24
290	00	25
230	00	26
220	00	27
300	00	28
275	00	29
360	00	30
250	00	31
290	00	32
20	00	33
220	00	34
300	00	35
275	00	36
300	00	37
230	00	38
210	00	39
295	00	40

نلاحظ من خلال الجدول أن نتائج التلاميذ العاديين في اختبار القراءة كانت جيدة, بحيث أنه لم نسجل أخطاء كبيرة عدا أخطاء التشكيل أو الحركة و وجود قليل من التقطعات بين الكلمات.لكن القراءة كانت سهلة وجيدة وهناك تجانس في النتائج بين التلاميذ.إلى جانب هذا فالمدة المستغرقة في عملية القراءة كانت متقاربة بين تلاميذ هذه المجموعة.

- **نتائج اختبار القراءة عند التلاميذ ذوى صعوبة القراءة:**

سنتناول من خلال الجدول الآتي نتائج لاختبار القراءة عند التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في تعلم القراءة. ويتم فيه عرض لأنواع أخطاء القراءة (الالتباس البصري والسمعي, الحذف, القلب, الإضافة والإبدال) وعدد تكرارها عند التلميذ أثناء القراءة.

الجدول رقم (05):يمثل نتائج اختبار القراءة عند التلاميذ ذوى صعوبة تعلم القراءة.

الخطأ / الحالات	الالتباس البصري	الالتباس السمعي	الحذف	القلب	الإضافة	الإبدال	المدة بالثواني
01	14	12	22	21	16	10	415
02	17	15	12	18	16	19	450
03	12	18	18	25	13	18	525
04	23	20	15	20	25	20	600
05	16	15	20	23	18	10	420
06	22	20	12	25	23	25	560
07	19	20	12	22	19	20	530
08	15	12	11	25	19	20	485
09	15	13	25	20	15	12	420
10	17	12	22	20	11	15	450
11	25	25	12	23	27	25	690
12	20	25	15	25	15	23	600
13	13	18	20	25	15	20	520
14	20	19	15	25	18	15	510
15	18	15	20	15	12	10	400
16	15	10	15	25	23	21	600
17	23	13	15	22	10	16	415
18	15	17	20	25	19	11	430
19	19	25	20	27	19	25	650

...../.....

435	16	25	22	15	23	25	20
662	19	22	19	10	23	20	21
525	15	17	25	12	18	18	22
410	20	12	15	12	09	06	23
660	19	20	25	12	15	25	24
450	15	12	22	20	13	19	25
600	20	24	25	12	19	15	26
510	19	22	18	12	20	15	27
410	20	15	19	15	15	20	28
596	22	20	27	11	22	10	29
500	17	20	18	10	22	15	30
650	28	25	27	10	10	20	31
400	19	22	19	15	19	12	32
420	12	18	20	12	25	19	33
600	25	19	20	10	20	25	34
510	20	19	20	10	18	19	35
522	19	20	22	12	21	20	36
430	12	20	22	15	25	20	37
59	23	19	25	12	22	18	38
620	19	18	23	19	24	25	39
420	10	18	15	14	20	25	40

نلاحظ من خلال الجدول أن نتائج التلاميذ ذوى صعوبة القراءة في اختبار القراءة كانت ضعيفة جدا حيث ارتكبوا أخطاء كثيرة أثناء القراءة تنوعت هذه الأخطاء بين(الالتباس البصري بين الحرف(ن)و(ت)مثل كلمة(الجولات)تقرأ(الجولان)و(تخوض) تقرأ(نخوض)...

إلى جانب الالتباس الصوتي (السمعي) لبعض الحروف مثل س وص في كلمة(تسلق) تقرأ (تصلق)و(سقوف)تقرأ(صقوف)و(أشجار)تقرأ(أسجار)اضافة إلى الحذف والإبدال والإضافة كما أن الوقت المستغرق كان طويلا إذ هناك من استغرق أكثر من 15 دقيقـــة.ونوعيـــة القراءة كانت بطيئة ومتقطعة في اغلب الأحيان.وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن هؤلاء التلاميذ لا يقرؤون وإنما يقومون بعملية التهجئة الخاطئة التي تدفعهم إلى التوقـــف والإعادة, وهذا بلا شك ناتج عن تأخرهم الشديد في القراءة.

2.1.1- نتائج اختبار الذكـــــــاء:

قام الباحث بتطبيق اختبار الذكاء المصور على التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صـــعوبة تعلم القراءة وذلك من أجل معرفة ما إذا كان التلميذ يعاني من تدني في قدراتـــه العقليـــة وبالتالي استبعاد أثر الإعاقة العقلية على تحصيل التلميذ في القراءة.وبعد عملية التصحيح حصل الباحث على علامات اصطلح على تسميتها بالدرجات الخام والتي قام بتحويلها إلى درجات الذكاء, والنتائج المحصل عليها موضحة من خلال الجداول الآتية:

- نتائج اختبار الذكاء عند التلاميذ العاديين:

سنتناول من خلال هذا الجدول نتائج اختبار الذكاء عند التلاميذ العاديين وسيتم فيه ذكـــر العمر الزمني (السن) للتلميذ و الدرجات الخام المحصل عليها (العلامـــات) مـــن خـــلال الاختبار ثم نعرض نسبة الذكاء المناسبة مع هذه الدرجات لكل تلميذ على حدا.

الجدول رقم (06):يمثل نتائج اختبار الذكاء عند التلاميذ العاديين.

الحالات	العمر الزمني	الدرجة الخام	نسبة الذكاء
01	09	18	99
02	09	25	110
03	09	15	94
04	09	20	101
05	09	28	115
06	09	26	112
07	09	13	90

...../.....

100	19	09	08
110	25	09	09
95	17	09	10
100	19	09	11
99	18	09	12
90	13	09	13
117	29	09	14
94	15	09	15
100	19	09	16
110	25	09	17
115	28	09	18
105	22	09	19
90	13	09	20
90	13	09	21
120	30	09	22
99	22	10	23
115	28	09	24
90	13	09	25
100	13	09	26
90	13	09	27
100	19	09	28
99	18	09	29
110	25	10	30
99	18	09	31
112	26	09	32

…../…..

33	10	24	102
34	09	20	101
35	09	18	99
36	09	26	112
37	09	18	99
38	10	24	102
39	09	13	90
40	09	20	101

نلاحظ من خلال الجدول أن نتائج التلاميذ العاديين في اختبار الذكاء تقع ضمن حدود المتوسط إلى الجيد (90الى 120) .ومعنى هذا أنهم ليس لديهم أي قصور على مستوى قدرتهم العقلية,اضافة إلى ذلك فان نتائجهم في اختبار القراءة قد أثبتت هذا حيث كانت جيدة, أي لا يوجد اختلاف أو تباين بين قدرتهم العقلية ومستوى القراءة لديهم ,مما يعني عدم وجود صعوبة تعلم لديهم.

- نتائج اختبار الذكاء عند التلاميذ ذوى صعوبة تعلم القراءة:

سنتناول من خلال هذا الجدول عرض لنتائج اختبار الذكاء عند التلاميذ ذوى صعوبة القراءة لنتأكد من عدم وجود قصور على مستوى القدرة العقلية لهذه الفئة.

الجدول رقم(07): يمثل نتائج اختبار الذكاء عند التلاميذ ذوى صعوبة تعلم القراءة.

الحالات	العمر الزمني	الدرجة الخام	نسبة الذكاء
01	10	23	100
02	11	18	90
03	11	21	95
04	11	16	85
05	09	19	100

...../.....

99	22	10	06
90	18	11	07
91	19	11	08
90	17	10	09
90	18	11	10
102	24	10	11
85	16	11	12
89	17	11	13
90	18	11	14
97	24	12	15
100	23	10	16
89	16	10	17
99	22	10	18
90	17	10	19
100	23	10	20
90	18	11	21
95	21	11	22
92	19	10	23
95	21	11	24
91	19	11	25
100	24	11	26
90	18	11	27
110	29	10	28
101	20	09	29
105	25	10	30
90	17	10	31

...../.....

90	17	10	32
99	22	10	33
100	23	10	34
90	18	11	35
95	21	11	36
89	19	12	37
89	16	10	38
102	24	10	39
90	18	11	40

نلاحظ من خلال الجدول أن نتائج التلاميذ ذوى صعوبة تعلم القراءة في اختبار الذكاء أثبتت أن القدرة العقلية لهؤلاء التلاميذ تقع ضمن حدود الاعتدال ,أي ما بين نسبة ذكاء(85الى110) ,فهي متقاربة مع زملائهم العاديين. والملاحظ في نفس الوقت أن هؤلاء التلاميذ قد أظهروا قصورا واضحا في الاختبار التحصيلي (اختبار القراءة) أي هناك تباين بين تحصيل القراءة والقدرة العقلية,وهذا يعتبر مؤشر على وجود حالة من صعوبة التعلم وهي صعوبة القراءة.

3.1.1- نتائج تشخيص المعلمين لصعوبة القراءة:(التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى الصعوبة): استعان الباحث بمفتشي التعليم الابتدائي من أجل اختيار مدارس يتواجد بها معلمون ذووا خبرة واسعة من حيث الأقدمية في التدريس وشرح لهم كيفية تطبيق الأداة,حيث يقوم المعلم بكتابة اسم التلميذ وجنسه وسنه ثم يقوم بملء الاستبيان بوضع علامة(+) أمام كل صعوبة موجودة لدى التلميذ المعني.

الجدول رقم(08):يمثل نتائج استبيان تشخيص المعلمين لصعوبة تعلم القراءة.

↓ تلاميذ عاديين ↓ تلاميذ ذوى الصعوبة

صعوبات القراءة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1- لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة.	00	% 00	29	% 72.5
2- يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص.	00	% 00	28	% 70
3- يبطئ في قراءته الصامتة.	00	% 00	22	% 55
4- يرفض القراءة عندما يطلب منه المعلم ذلك.	01	% 2.5	07	% 17.5
5- لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملائه.	02	% 05	30	% 75
6- لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة مثل: جليد جديد.	04	% 10	31	% 77.5
7- يحذف كلمات أثناء القراءة.	00	% 00	22	% 55
8- يحذف جزءا من الكلمة أثناء القراءة الجهرية.	00	% 00	22	% 55
9- يضيف كلمات أثناء القراءة.	00	% 00	27	% 67.5
10- يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية.	00	% 00	27	% 67.5
11- يبدل كلمات بأخرى أثناء القراءة الجهرية.	00	% 00	25	% 62.5

...../.....

12- يعيد قراءة كلمات أكثر من مرة دون مبرر	02	% 05	20	% 50
13- يقلب حروفا أثناء القراءة الجهرية مثل حرب بدلا من بحر.	00	% 00	24	% 60
14- لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة	02	% 05	17	% 42.5
15- يبدل كلمة بأخرى مثل"كان"بدلا من"عاش".	00	% 00	30	% 75

يتبين لنا من خلال الجدول الفرق واضحا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبة تعلم القراءة, فعندما يلتحق تلاميذ التعليم الابتدائي بالمدرسة يلاحظ المعلم تدريجيا وجود فروق بين التلاميذ من حيث قدراتهم على الفهم والاستيعاب والقراءة والكتابة وغيرها.وتتمايز هذه الفروق بعد السنة الأولى والثانية وتتضح أكثر من خلال مستويات التحصيل الدراسي اللاحقة.

إن الاحتكاك اليومي للمعلم بتلاميذه يجعله قادرا على تشخيص المشكلات القرائية ويفهم الفروق الفردية لتلاميذه,كي ينوع في أساليب تدريسه.والملاحظ من خلال نتائج هذا الاستبيان الموزع على المعلمين بخصوص نوع الصعوبات القرائية التي يعانيها التلاميذ ومدى تكرارها وشيوعها بينهم.إن التلاميذ العاديين لا يوجد عندها صعوبات وهذا دليل على أنهم يتحكمون في أداء مهارة القراءة على أحسن وأكمل وجه ومتمكنين منها,في حين أن تلاميذ المجموعة الثانية وجدت لديها عدة صعوبات تتكرر من فترة لأخرى ومن قراءة لأخرى, حيث أن الصعوبة رقم(06) في الاستبيان: " لا يميّز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة مثل:"جليد جديد" تكررت(31) مرة وبنسبة (77.5 %) أي تقريبا مع كل المجموعة, اضافة أنها وجدت لدى (04) تلاميذ عاديين,أي بنسبة(10 %).اضافة إلى عمليات الحذف والقلب والإبدال وعدم تتبع الكلمات في السطور والتي تكررت بنسب كبيرة لدى تلاميذ المجموعة الثانية. وهذا دليل على أن هؤلاء التلاميذ غير متمكنين من أداء هذه المهارة ولا يتحكمون في ميكانيزماتها,مما يسبب لهم الشعور بالإحباط والخوف

وعدم الثقة بأنفسهم وفشلهم في إرضاء من هم في مركز السلطة والتوجيه بالنسبة لهم من الآباء والمعلمين.

4.1.1- مدى انتشار صعوبات القراءة بين الجنسين – حسب نتائج استبيان تشخيص المعلمون لصعوبة تعلم القراءة –.

الجدول رقم (09):يمثل الفروق بين الجنسين في نسبة انتشار صعوبة القراءة بينهم.

تكرار الصعـــــــــــــوبة عند: ↓

صعوبـــــــــــات القراءة	الذكـــــــور	الإنـــــــاث	المجموع
1- لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة.	18	11	29
2- يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص.	16	12	28
3- يبطئ في قراءته الصامتة.	12	10	22
4- يرفض القراءة عندما يطلب منه المعلم ذلك.	05	02	07
5- لا يستطيع تتبـع الكلمـات فـي السطور عندما يقرأ زملاؤه.	19	11	30
6- لا يميز بين الحروف المتـشابهة لفظا والمختلفة كتابة مثل:	20	11	31
7- يحذف كلمـات أثنـاء القـراءة الجهرية.	12	10	22
8- يحذف جزءا من الكلمـة أثنـاء القراءة الجهرية.	12	10	22
9- يضيف كلمـات أثنـاء القـراءة الجهرية	15	12	27
10- يضيف حروفا إلـى الكلمـات أثناء القراءة الجهرية	15	12	27

...../.....

11- يبدل كلمات بأخرى أثناء القراءة الجهرية.	16	09	25
12- يعيد قراءة كلمات أكثر من مرة دون مبرر.	13	07	20
13- يقلب حروفا أثناء القراءة مثل: حرب لا من بحر.	14	10	24
14- لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية.	10	07	17
15- يبدل كلمة بأخرى مثل: "كان" بدلا من "عاش".	18	12	30

نلاحظ من خلال الجدول أن نتائج الاستبيان, في مدى انتشار صعوبات القراءة بين الذكور والإناث من ذوى صعوبات التعلم.أن الصعوبات تنتشر أو تتكرر بكثرة عند الذكور مقارنة بالإناث. وخاصة في الصعوبة (06)حيث تتكرر(20)مرة لدى الذكور,و(11) مرة لدى الإناث.وهذا لدليل على أن الذكور هم الأكثر عرضة للإصابة بصعوبة القراءة مقارنة بالإناث.وكذلك نفس الشيء بالنسبة للأنواع الأخرى من هذه الصعوبة كالإبدال وعدم القدرة على تتبع الكلمات في السطور أثناء القراءة.

2.1- تحليل النتائج:

سوف نتناول في هذا الجانب بالدراسة للفروق المتواجدة في مستويات تقدير الذات لـــدى أفراد عينة البحث (التلاميذ العاديين و التلاميذ ذوى صعوبة تعلـم القـراءة), والفـروق المتواجدة بين الجنسين(الذكور والإناث) في درجة تقدير الذات,عنـد التلاميـذ العـاديين والتلاميذ ذوى صعوبة القراءة ,إلى جانب دراسة الفروق بين الجنسين في مدى انتشار أو تكرار الصعوبة لديهم .وسنوضح ذلك من خلال الجداول الآتية:

أولا: مستويات تقدير الذات:

لتقدير الذات مستويات ثلاث:تقدير الذات المنخفض وتقدير الذات المتوسط وتقدير الـذات المرتفع.كماهو موضح في الجدول الموالي الذي يقارن بين مستويات تقدير الـذات عنـد التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبة تعلم القراءة.

الجدول رقم(10): يمثل مستويات تقدير الذات عند التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبة القراءة.

مستويات تقدير الذات	التقدير المنخـفض		التقدير المتوسط		التقدير المرتفع	
التلاميذ ↓	عـدد الأفراد	النسبة المئوية	عدد الأفراد	النسبة المئوية	عدد الأفراد	النسبة المئوية
التلاميذ العاديين	00	% 00	03	% 7.5	37	% 92.5
التلاميذ ذوى صعوبة تعلم القراءة	39	% 97.5	01	% 2.5	00	% 00
المجموع	39	% 97.5	04	% 10	37	% 92.5

انطلاقا من مؤشرات المقياس المستخدم في البحث لـ (كوبر سميث) ووصولا إلى الأرقام المبينة في الجدول أعلاه يتبين لنا واضحا الاختلاف الموجود في مستوى تقدير الذات بين المجموعتين.حيث أن(92.5 %) من التلاميذ هم من ذوى التقدير المرتفع للذات ماعدا(3) منهم هم متوسطي الذكاء أما التلاميذ ذوى صعوبة تعلم القراءة نجد منهم(97.5 %).

هم من ذوى التقدير المنخفض للذات, ولم نجد أي حالة ذات تقدير مرتفع عدا تلميذ واحد تقديره لذاته متوسط.

وهذا ما يؤكد تأثير صعوبة القراءة على مستويات تقدير الذات والذي يظهر من خلال النسب الكبيرة في مستوى التقدير.

ثانيا: الفروق في تقدير الذات التلاميذ العاديين و ذوى صعوبة القراءة:

نتناول من خلال الجدول تحليل لنتائج الفرضية الأولى لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط التلاميذ العاديين وذوي الصعوبة في درجة تقديرهم لذاتهم.

التلاميذ	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة
العاديون	40	72.92	07.34	24.78	01.98
ذوى الصعوبة	40	32.02	07.47		

الجدول(12): يبين دلالة الفروق بين متوسط التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبة القراءة.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة "ت" المحسوبة قدرت بـ (24.78) عند مستوى الدلالة(0.05).و درجة الحرية(df=78).وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ (01.98).وهذا يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين(العاديين وذوى صعوبة تعلم القراءة).واستنادا إلى هذه النتائج المحصل عليها, نتأكد من وجود فروق ذات دلالة في درجة تقدير الذات بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبة تعلم القراءة.

ثالثا: الفروق في تقدير الذات بين الجنسين(عند التلاميذ العاديين):

نتناول من خلال الجدول الآتي تحليل لنتائج الفرضية الثانية لمعرفة دلالة الفــروق بــين الجنسين في درجة تقديرهم لذاتهم (عند التلاميذ العاديين).

التلاميذ	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة
ذكـــــــور	20	73.06	08.04	0.57	2.02
إنـــــــاث	20	72.25	06.71		

الجدول(13): يبين دلالة الفروق بين متوسط الذكور والإناث في درجة تقدير الــذات(عنــد التلاميــذ العاديين).

يلاحظ من خلال الجدول أن قيمة"ت" المحسوبة قدرت بــ (0.57) وهي أصغر من قيمــة "ت" المجدولة والمقدرة بــ (2.02),وهي غير دالة عند مستوى (0.05)ودرجــة الحريــة (df =38).وهذا يعني أنه لا يوجد فرق دال بين متوسطي الذكور والإناث فــي درجــة تقديرهم لذاتهم .مما يشير إلى أن معظم التلاميذ من الذكور والإناث كانت تقديراتهم لذاتهم مرتفعة,وهذا ما يؤكد أن درجة أو مستوى تقدير الذات لا يتأثر بعامل الجنس عند التلاميذ العاديين.

رابعا: الفروق في تقدير الذات بين الجنسين (عند التلاميذ ذوى صعوبة تعلم القراءة):

نتناول من خلال الجدول تحليل لنتائج الفرضية الثالثة لمعرفة دلالة الفروق بين الجنسين (عند التلاميذ ذوى صعوبة القراءة)في درجة تقديرهم لذاتهم.

التلاميذ	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة
ذكور	20	31.85	07.18	0.15	2.70
إناث	20	32.2	07.28		

الجدول(14): يبين دلالة الفروق بين متوسط الذكور والإناث في درجة تقدير الذات عند التلاميذ ذوى صعوبة تعلم القراءة.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة"ت" المحسوبة قدرت بـــ (0.15) وهي أصغر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـــ (2.70).وهي غير دالة عند مستوى(0.01)ودرجة الحرية (df=38).وهذا يعني أنه لا يوجد فرق دال بين متوسطي الذكور والإنـــاث فـــي درجـــة تقديرهم لذاتهم,مما يدل على أن معظم التلاميذ من الـــذكور والإنـــاث كانـــت تقـــديراتهم منخفضة.وهذا يشير إلى أن صعوبة القراءة لا تتأثر بعامل الجنس عند تقـــدير التلاميـــذ لذاتهم.

خامسا:الفروق بين الجنسين في مدى انتشار صعوبة القراءة:

نتناول من خلال الجدول تحليل لنتائج الفرضية الرابعة لمعرفة دلالة الفروق بين الجنسين في مدى انتشار صعوبة تعلم القراءة بينهم (الذكور والإناث).

التلاميذ	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة
ذكور	20	10.75	04.61	2.78	1.68
إناث	20	07.3	03.16		

الجدول(15): يبين دلالة الفروق بين الجنسين في مدى انتشار صعوبة تعلم القراءة بينهم.

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـــ (2.78) هي أكبـــر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـــ (1.68) عند مستوى الدلالة للطرف الواحد(فرضية موجهة) (0.05) ودرجة الحرية(df=38).وهي دالة عند هذا المستوى.أي أنه هناك فروق بين الذكور والإناث في درجة انتشار الصعوبة لديهم لصالح التلاميذ الذكور.

بمعنى أن الذكور هم الأكثر تعرضا لصعوبة القراءة من الإناث بفرق دال إحصائيا.

2- مناقشة النتائج:

1.2- مناقشة الفرضية الأولى:

يتبين لنا من الجدول(12) أن قيمة"ت" لدلالة الفروق بين متوسط التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبة القراءة في درجة تقديرهم لذاتهم أنها دالة إحصائيا,وهذا يعني أنــه توجــد فروق بين المجموعتين(العاديين وذوى الصعوبة).فمن خلال مؤشرات الجــدول الخــاص بمستويات تقدير الذات لاحظنا أن التلاميذ ذوى صعوبة القراءة مستوى تقــديرهم لــذاتهم كان منخفضا وسلبيا.حيث قدرت نسبتهم(97.5 %) وهذه النتيجة تتفق مع نتائج كثير من الدراسات.منها دراسة (بدويين,Bodwin.1975),حيث يرى أنه هناك علاقة بين تــأخر التلميذ في القراءة و بين النظرة السلبية للذات.ففي دراسة له لعينة من التلاميــذ المرحلــة الابتدائية وجد أنه بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين (0.72) في السنة الثانية الابتدائي. و(0.73) في السنة السادسة الابتدائي.

كما تتفق النتائج مع دراسة (مديحة الغربي .1979) حيث وجدت أن هناك ارتباطا قــدر بــ(0.79) بين التحصيل في القراءة وبين تقبل الذات.إذ كلما كان تحصيل الطفل منخفضا انخفض تقديره لذاته والعكس صحيح.(عبد الحميد جابر 1779 ص128).

إن تجارب الفشل التي يعاني منها التلميذ المصاب في التحصيل الأكاديمي(القــراءة) لهــا انعكاساتها السلبية على شخصيته وعلى توافقه النفسي.فمن حيث مشاعر تقدير الذات فانه يكون دون مستوى أقرانه بسبب فشله في تحقيق النجاح والحصول على الــدرجات التــي يحصل عليها أقرانه.مما يجعله يعاني من مشاعر القلق والدونية نتيجة قــصور قدراتــه. ومن هنا تأتي عزلته اجتماعيا, اضافة إلى مشاعر النبذ التي يعانيها بين أقرانه العاديين.

ومن خلال كل ذلك يتبين لنا تحقق الفرضية الأولى القائلة:(توجد فروق ذات دلالة فــي درجة تقدير الذات بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبة تعلم القراءة).

2.2- مناقشة الفرضية الثانية:

يتبين من خلال الجدول(13) أن قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الجنسين في درجة تقديرهم لذاتهم عند التلاميذ العاديين,غير دالة عند مستوى0.05.وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في درجة تقديرهم لذاتهم.فالملاحظ من خلال النتائج أن كل التلاميذ العاديين كانت تقديراتهم لذاتهم مرتفعة,مما يعني أن مستوى تقدير الذات لا يتأثر بعامل الجنس عند التلاميذ العاديين.

إن التلميذ (ذكر أو أنثى) إذا كانت ثقته بنفسه قوية,تتكون لديه مقدرة كافية على استخلاص الأفكار من الصفحات المكتوبة وتمييز كلماتها وفهم معانيها,فانه بذلك يسير بطريقة ايجابية في عملية القراءة لأنه قد كون فكرة عن ذاته بأنه قارئ ناجح .

فيقبل على الماد القرائية بحماس,لأنه يجد المتعة وهو يميز الحروف والكلمات ويستخلص الأفكار مما يقرأ.وهذا ما جاء في دراسة (Virgil Howes & Helen Fisher Darriw.1968).ومما ذكر يتبين لنا عدم تحقق الفرضية الثانية القائلة:

(توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين في درجة تقدير الذات عند التلاميذ العاديين).

3.2- مناقشة الفرضية الثالثة:

يتبين من خلال الجدول(14) أن قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الجنسين في درجة تقديرهم لذاتهم عند التلاميذ ذوى صعوبة تعلم القراءة , غير دالة عند مستوى0.01 وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث ذوى صعوبة القراءة في درجة تقديرهم لذاتهم . فالملاحظ من خلال النتائج أن كل التلاميذ (إناث أو ذكور) كانت تقديراتهم لذواتهم منخفضة ومتدنية.مما يعني أن صعوبة القراءة لا تتأثر بعامل الجنس في درجة تقدير الذات.إن الطفل الذي تنقصه الثقة في قدراته,يشعر بالتخاذل والإحباط حين تصادفه أية صعوبة في تعلمه للقراءة,لأن ضعف ثقة التلميذ (ذكر وأنثى)في قدراته القرائية تشككه في فكرته عن ذاته,وتجعله يعتقد في قرار نفسه أنه تلميذ فاشل وغبي وغير قادر على انجاز أي شيء بصورة صحيحة,ويستسلم كلية لليأس ويقنع بعجزه عن أداء المهارات

التي تطلب منه وهذا أكدته دراسة(Wright&Tuska1965).ومما ذكر يتبين لنا عدم تحقق الفرضية الثالثة القائلة:(توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين في درجة تقدير الذات عند التلاميذ ذوى صعوبة تعلم القراءة).

4.2- مناقشة الفرضية الرابعة:

يتبين لنا من خلال الجدول(15) أن قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الجنسين في مدى انتشار صعوبة القراءة بينهم, دالة عند مستوى0.05 .بمعنى أن التلاميذ الذكور هم الأكثر تعرضا للإصابة بصعوبة تعلم القراءة من الإناث. والحقيقة أن تكرارات التلاميذ الذكور في جميع بنود الاستبيان كانت أكثر من تكرارات الإناث.

وكثرة تعرض الذكور لصعوبة القراءة مقارنة بالإناث,تتفق مع نتائج الكثير من الدراسات منها دراسة(الدبيس1994) على تلاميذ التعليم الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة,فقد كانت نسبة الذكور 16 % ونسبة الإناث 11 %.وفي سلطنة عمان وجد (أحمد توفيق 1993) نسبة الذكور 10.8 % ونسبة الإناث 9.31 % .

وتختلف النتيجة مع دراسة(فيصل الزراد1991) في الإمارات العربية المتحدة حيث لم يجد فروقا بين الذكور والإناث في مدى انتشار صعوبة القراءة بينهم.

وتؤكد هذه النتائج صحة الفرضية الرابعة القائلة:(توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين في مدى تعرضهم لصعوبة القراءة لصالح التلاميذ الذكور).

وربما يعود قلة تعرض الإناث لصعوبة القراءة مقارنة بالذكور, إلى أن البنات أسرع نموا ونضجا حركيا وانفعاليا وعصبيا وبدنيا, وأسبق في النمو اللغوي, وأكثر إقبالا على الدراسة والتعلم, وأكثر سعيا نحو التفوق الدراسي.وربما يعود هذا الفرق إلى عوامل ثقافية قوامها ما يظهر على الذكور من سلوك عدواني متعب للراشدين, بينما تميل الإناث إلى كظم الغيض وعدم التعبير عن مشاعر العدوان.وكذلك العوامل التي ترجع إلى ضغوط التطلع والتوقع, حيث يتوقع نجاح الذكور في المدرسة أكثر من الإناث وربما تتطلع الأسرة ذلك وتحبذه.(راضي الوقفي2003).

كما يمكن أن نسترشد بإحصاءات الدول الغربية,حيث أنها تصيب نسبة عالية من الأطفال تتراوح بين 3 % و6 % كما وجد انتشارها أكبر بكثير بين الذكور عنها بين الإناث,وهذا يعني زيادة عدد الذكور المصابين بصعوبة القراءة,مما دعا البعض إلى الاعتقاد بأن مـــخ الرجل لا يتعامل أو يعالج ما يصل إليه من معلومات بالسهولة التي يقوم بها مخ المرأة في تلك العملية. بمعنى أن هناك اختلافا بين الجنسين في عمليـــة"Libéralisation". وربمـــا يساند هذا التفسير الاعتقاد بأن مخ الأنثى قادر على توزيع وظائف التعامل مع اللغة على النصفين الكرويين أكثر من الذكور, بسبب صغر الفرق بين النصفين الكرويين من حيـــث نتائج ما طبق عليهم من اختبارات لفظية وغير لفظية. وفق ما يتصوره بعض الخبراء.

3- الاستنتاج العام:

لقد صممت الدراسة الحالية من أجل دراسة أثر صعوبة تعلم القراءة على مستوى تقـــدير الذات عند تلاميذ المرحلة الابتدائية, ولاختبار صحة فرضيات البحث.

فمن خلال نتائج أدوات البحث المطبقة على أطفال المدارس الابتدائيـــة العاديـــة(الـــسنة الرابعة) 40 تلميذ عادي و40 تلميذ يعاني من صعوبة القراءة, تم التوصل إلـــى النتـــائج التالية:

1- توجد فروق ذات دلالة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبة القراءة في درجة تقديرهم لذاتهم.

2- لا توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين في درجة تقـــديرهم لـــذاتهم(عنـــد التلاميـــذ العاديين).

3- لا توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين في درجة تقديرهم لذاتهم(عنـــد التلاميـــذ ذوى صعوبة تعلم القراءة).

4- توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين في مدى تعرضهم لصعوبة القراءة لصاح التلاميذ الذكور.

وعليه يمكن القول بأن صعوبة القراءة تؤثر على مستوى تقـــدير الـــذات عنـــد التلاميـــذ بدرجات متفاوتة بين العاديين وذوى صعوبة تعلم القراءة.

وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات التي تصف مفاهيم التلاميذ ذوى صعوبة الـــتعلم عـــن ذواتهم بأنها مفاهيم ذاتية سلبية أو متدنية. إذ يقلل هؤلاء التلاميذ من قدرتهم على الاعتماد على الذات والثقة فيها,ويحطون من قدر أنفسهم .ونظرا لفشلهم الدراسي المتكـــرر,فـــان الكثيرين منهم ينظرون إلى أنفسهم على أنهم "أغبياء" و"حمقى" ولا قيمة لهم. أو ببـــساطة يرون أنهم غير قادرين على أن ينجزوا بصورة صحيحة أي شـــيء ذي شـــأن وقيمـــة. ويرفض بعض التلاميذ ذوى المفاهيم الضعيفة للذات إكمال الواجبـــات المطلوبـــة مـــنهم خشية مواجهتهم فشلا آخر يضاف إلى فشلهم السابق.فيبدون كأنهم قد استسلموا كليا وقنعوا بعجزهم عن الأداء.كما يظهروا في بعض الأحيان اهتماما زائدا لمعرفة ما يفكر به الناس

الآخرون حولهم أو ما يشعرون به نحوهم بسبب افتقارهم للثقة والتقدير,علّهم يلتمسون من موقف الناس نحوهم ما قد يعيد إليهم شيئا من الإعتبار المفقود لذاتهم.

إن هذه الفئة من التلاميذ لا يؤهلهم نموهم السيكولوجي للتغلب على ما عندهم من تدني في الروح المعنوية لديهم وما يعانونه من فشل وإحباط دائم,ومن كان هذا شأنه من الناس كانت تصرفاته تخرج عن حد الاعتدال وتضعف صلته وتفاعله مع أنداده ومع من لهم شأن بارز في حياته من الكبار.فتتدنى فكرته عن ذاته ويشعر أنه دون غيره من الناس في الأهمية والكفاءة, ومن لم يستطع منهم امتصاص نقمته من الداخل لجأ إلى العصبية والهياج والاعتداء على الآخرين والتهجم عليهم وعلى ممتلكاتهم الخاصة. وقد يكبت غضبه ويحبس شعوره لدرجة يحطم بها كيانه وذاته, وما يؤكد هذا حالة طفل في الحادية عشر من عمره,كان يعاني من صعوبة في تعلم القراءة والكتابة ومن فشل متلاحق في حياته المدرسية. قال وهو في جلسة علاجية:" أنا خلاق للمشاكل.....أنا غبي ولا أستطيع أن أعمل شيئا صوابا...حين أرتكب خطئا ما أشعر و كأن الجنون أخذ يطغى علي. فألتزم غرفتي, وأحيانا أعاقب نفسي بالذهاب للنوم باكرا, أو بحرمانها من مشاهدة التلفاز وخاصة مشاهدة البرامج التي تستهويني, وقد يعصف الجنون بي أحيانا فأصفع نفسي...".(محمد عبد الرحيم عدس.198.ص101).

إن التلميذ ذو صعوبة القراءة يعتقد أن مصيره ومشكلاته محكومة بقوى خارجية ومنها أن فشله المتكرر في التحصيل والأداء يعزى إلى عوامل خارجية من جراء صعوبة تلك الأعمال أو المهارات,وذاك شيء طبيعي, فحتى التلميذ السليم أو العادي كثيرا ما يعزو أسباب فشله إلى عوامل خارجية,وفي ذات الوقت يعزي نجاحه إلى قدراته ومهاراته الشخصية.

إن مشاعر تقدير الذات ترتبط على نحو ثابت ومستمر بالتحصيل الأكاديمي العام وأن مفهوم الذات أيضا يرتبط ارتباطا وثيقا ومباشرا بالتحصيل الدراسي,وأن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يصدرون مفاهيم عن ذاتهم أدنى من مفاهيم الذات لدى أقرانهم العاديين.

خـــــــــاتمة:

لقد أصبحت صعوبات التعلم ظاهرة وجب التعامل معها بأكثر جدية, وبطرق تربوية مبنية على أسس علمية,لأن عدد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم – في الجزائر– في تزايد طردي عاما بعد عام ,مما يعيق أهداف العملية التربوية ومن ثم أهداف التنمية الشاملة التي تتأثر بنتائج الفشل والرسوب المدرسي, فعلى لمستوى النفسي الاجتماعي قد يتحــول موضـــوع صعوبة تعلم القراءة من فشل دراسي إلى فــشل اجتمـــاعي,كمـــا يـــشكل خوفـــا لعائلـــة التلميذ,والذي لا ينتهي إلا بانتهاء مدة التمدرس .وعادة ما يكون مصحوبا بحالات القلـــق والاكتئاب والعزلة والانطواء,الذي يصيب بالدرجة الأولى نفسية التلميذ المعني بالأمر.إن المشاكل اللغوية سواء الشفهية أو المقروءة تؤثر بشكل مباشر على حياة الأطفال من جميع النواحي,العملية والاجتماعية,والنفسية والسلوكية والأكاديمية.

ومن أهم مظاهر الشخصية السوية, نظرة الشخص لنفسه, وهي صورة منعكـــسة لنظـــرة الآخرين له, خصوصا في السنوات الطفولة, حيث يهمنا رأي الآخرين فينا.بل أحيانا كثيرة تكون نظرة الآخرين لنا هي كل ما نراه في أنفسنا ,ولذلك كان من الأهمية بمكان القـــدرة على التعامل مع الأطفال وزرع الثقة في أنفسهم, ومساعدتهم على اكتشاف نواحي ايجابية في شخصياتهم للأخذ بأيديهم نحو النجاح في الحياة بمختلف جوانبها.

إن لكل فرد ميزاته ونقاط قوته, وهذا بالتحديد ما ينبغي على أهل التلميذ والمعلم اكتـــشافه وتنميته, وعدم التركيز على النواحي السلبية أو نقاط الضعف فيه, بل مساعدته لتجاوزهـــا أو على أقل تقدير التقليل من أثرها.وكثيرا ما تكون صعوبة القراءة مشكلة تزعج الأهل,أو المعلمون في المدرسة العادية ,والتعامل معها بأسلوب العقاب قد يفاقم المشكلة,لأن إرغـــام الطفل على أداء شيء لا يستطيع عمله ,يضع عليه عبئا سيحاول بأي شكل التخلص منـــه وهذا ما يؤدي ببعض الأطفال الذين لا يتم اكتشافهم أو تشخيصهم بشكل صحيح للهـــروب من المدرسة.والجهل بحقيقة هذا الأمر,يترتب عليه تفاقم مشكلات الأبناء, بـــل وضـــياع مستقبلهم العلمي أحيانا لأن عدم النجاح في تدارك هذه الصعوبة وحلها مبكرا قـــد ينـــذر بمشاكل حقيقية تؤثر على نفسية التلميذ وتزعزع ثقته بنفسه كليا.

الاقتراحـــات:

وفقا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية, تمّ التوصل إلى جملـــة مـــن الاقتراحـــات المتمثلة فيما يلي:

1- ضرورة التعاون المشترك بين الأسرة والمدرسة قصد مساعدة التلميذ علـــى تجـــاوز صعوباته و إيجاد حل لمشكلاته.

2- ضرورة إيجاد علاقة ايجابية بين الآباء والأبناء بصفة عامة,بغض النظر عن مستواهم الدراسي, وهي علاقة قائمة على الاحترام والصراحة والتفاهم لـــشخص الطفـــل نفـــسه تترجمها التصرفات والسلوكات المتمثلة في الحوار الدائم بين الطرفين.

3- ضرورة توفير أخصائيين في علم النفس وخاصة في المدارس الابتدائية قصد مساعدة المعلمين على اكتشاف التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وإيجاد العلاج المناسب لهم.

4- محاولة تشجيع هذه الفئة من التلاميذ فيما يجيدونه وينجحون فيه بدلا مـــن التركيـــز السلبي على نقاط الضعف البسيطة.

5- ضرورة الحد من اكتظاظ الأقسام الدراسية بالتلاميذ, حتى يـــتمكن المعلمـــون مـــن التعرف على مشكلات التلاميذ الدراسية.

6- يجب زيادة الوعي بصعوبة تعلم القراءة لدى الآباء والمدرسين والمهنيين وذلك مـــن خلال:

- المؤتمرات.
- عقد الملتقيات والدورات التدريبية.
- نشر الكتب المتعلقة بصعوبات التعلم بمختلف أنواعها.

المراجــع

أولا: المراجع العربية:(الكتب).

- أحمد عبد الكريم حمزة(2008): سيكولوجية عسر القراءة.دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان الأردن الطبعة الأولى.

- أحمد زكي صالح(1972): علم النفس التربوي.الجزء الثاني.مكتبة النهضة المصرية.

- أوجيني مدانات(1985): الطفل ومشكلاته القرائية في الصفوف الابتدائية أسبابها وطرق علاجها. دار النشر والتوزيع. عمان.الطبعة الأولى.

- السيد خير الله (1981): مفهوم الذات أسسه النظرية والتطبيقية. دار النهضة للطباعة والنشر. بيروت.

- إبراهيم أحمد أبو زيد:(1987): سيكولوجية الذات والتوافق. دار المعرفة الجامعية مصر.

- بشير معمرية(2007):بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس.منشورات الحبر. جامعة باتنة.الجزائر.

- حامد عبد السلام زهران(بدون سنة):علم النفس الطفولة والمراهقة.دار المعارف مصر.

- خيري أحمد حامد (1997): دراسة تحليلية للعوامل النفسية لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.واستخدام برنامج للتغلب على تلك الصعوبات . المؤتمر الدولي لمركز الإرشاد النفسي جامعة عين الشمس.

- راضي الوقفي (2003):صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. دار الطباعة للنشر والتوزيع. بيروت.

- عبد الحميد جابر (1979) : دراسات في علم النفس التربوي.عالم الكتب المصرية . القاهرة.

- عبد الفتاح دويدار(1999) : سيكولوجية العلاقة بين الذات والاتجاهات.عالم الكتب المصرية.القاهرة.

- عبد المنعم حنفي(بدون تاريخ): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي.مكتبة الزهـراء مصر.

- عبد الهادي نبيل ومحمد نصر الله(2000): بطء التعلم وصعوباته. دار وائـل للنـشر عمان. الطبعة (1).

- عبد الحفيظ مقدم(1993):الإحصاء والقياس النفـسي التربـوي.ديـوان المطبوعـات الجامعية. الجزائر.الطبعة الثانية.

- علي تعوينات(1983): التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط.ديوان المطبوعات الجامعية.

- عمر محمد خطاب(2006):مقاييس في صعوبات التعلم. مكتبة المجتمع العربي للنـشر والتوزيع. الأردن. الطبعة الأولى.

- عثمان لبيب(2002):الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة. المجلس العربـي للطفولـة التنمية. القاهرة.

- فاروق الروسان(2001): سيكولوجية الأطفال غير العاديين .دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.الأردن.الطبعة (5).

- فاروق عبد الفتاح وأحمد دسوقي (1981): اختبار تقدير الذات للأطفال مكتبة النهضة المصرية القاهرة.

- كمال دسوقي (1979):النمو التربوي للطفل والمراهق.دار النهضة العربيـة.بيـروت الطبعة (2).

- ليلى عبد الحميد (1985): مقاييس تقدير الذات للكبار والصغار.دار النهـضة العربيـة القاهرة.

- محمد علي كامل(1996):سيكولوجية الفئات الخاصة.مكتبة النهضة المصرية الطبعـة الأولى.

-محمد البستاني(1988):دراسات فـي علـم الـنفس الإسـلامي دار البلاغـة المجلـد الأول.القاهرة.

- محمد السيد عبد الرحمن(1988):نظريات الشخـصية. دار قبـاء للطباعـة والنـشر والتوزيع.القاهرة.

- محمود عوض الله سالم وآخرون (2006): صعوبات التعلم التشخيص والعـلاج.دار الفكر للنشر والتوزيع,عمان ,الطبعة الثانية.

- محمود عماد الدين إسماعيل(1986):كراسة التعليمات لاختبار مفهوم تحقيـق الـذات. دار القلم. الكويت.

- منى إبراهيم اللبودي(2005):صعوبات القراءة والكتابة.مكتبة الزهراء الشرق.القاهرة. الطبعة(1).

- مريم داود سليم (2003): تقدير الذات والثقة بالنفس.دليل المعلمين دار النهضة العربية بيروت لبنان.

- مجدي عزيز إبراهيم (1989): مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية مكتبة لأنجلو مصرية . القاهرة.

- مصطفى فهيم(1955):القراءة مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية.مكتبة الـدار العربية.القاهرة.الطبعة الأولى.

- مصطفى منصوري(2005): التأخر الدراسي وطـرق علاجـه. دار الغـرب للنـشر والتوزيع. الجزائر. الطبعة الثانية.

- ميخائيل معوض خليل(1997):القدرات العقلية. دار الفكر الجامعي.الإسكندرية.

- نبيل عبد الفتاح حافظ(2000)صعوبات التعلم والتعليم العلاجي مكتبة الزهراء. القاهرة.

* **رسائل الدكتوراه :**

- عبد القادر فوضيل (1972):دراسة تجريبية عن مشكلة التأخر الدراسي رسالة لنيـل شهادة الدكتوراه الحلقة الثالثة. علم النفس وعلوم التربية جامعة الجزائر.

- علي تعوينات(1986):صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة.في الطور الثالث من التعليم الأساسي لمنطقة الحراش.دراسة تحليلية. رسالة لنيل شهادة الدكتوراه الحلقة الثالثة.جامعة الجزائر. معهد علم النفس وعلوم التربية.

*** رسائل الماجستير:**

– صليحة غلاّب(1998):اضطرابات تعلم القراءة في المدرسة الأساسية(بناء اختبار القدرة على القراءة باللغة العربية).إشراف(أ.زلال).رسالة ماجستير في علم النفس الأرطوفوني. معهد علم النفس وعلوم التربية. جامعة الجزائر.

– فريدة جيتلي(1989):التأخر الدراسي عند الأطفال اللاشرعيين.رسالة ماجستير.معهد علم النفس وعلوم التربية.جامعة الجزائر.

*** المجلات:**

– سعيد عبد الله دبيس(1994):دراسة للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات مجلة علم النفس الهيئة المصرية العامة للكتاب مارس العدد(2).

– إسلام أون لاين.نت(2004):فنون المذاكرة. سلسلة معا نربي أبناءنا الدار العربية للعلوم.مطبعة المتوسط. العدد(1). بيروت.لبنان.

ثانيا: المراجع الأجنبية.

– المراجع الإنجليزية:

- Barkley (1997) taking charge of (a.d.h.d) the complete authoritative guide for parents. New York Guilford. Press.

- Brayan (1997): Sullivan-Burnsteink and Matures: the processing influence of social information journal of learnindisabilities.31.41.26.

- Brayan .t.h. & Brayan .j.h: (1986): understanding learning disabilities edition (3).California.

- Black .f.w (1974): self concept as related to achievement and age in learning disabled children child development. New York.

- Harris.Albert.j & Sipay.R (1985): How to increase reading disability a guide to develop. Of mental and remedial method. New York.

- Lerner (1995): Preschool children with special needs. Children at risk and children with disabilities.

- Vogel. Susan (1975): syntactic abilities in normal and dyslectic children.baltimor. University. Park press.

- المراجع الفرنسية:

- Casalis.S (1995): lecture et dyslexie de lénfant.Edition (1).Paris.

- Plazza (1995): évaluation de la dyslexie chez une fille dyslexique Glossa Unadrio.Nº48.

- Pérfétti.c.a (1998): représentation et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture.Ed:delachauxe et Niéstlé.

- René l écuyer (1978): concept de soi. Édition P.U.F.paris.

- Seguel.j (1988): le composant conitive de la lecture. (eds):la lecture processus. Apprentissages troubles.Lille pressUniversitè de lille.

- Vanhout.A (1998): Les dyslexies: Décrire. Évaluer. Expliquer. Traiter .Édition .Masson .paris.

الـملاحق

الملحق (1): اختبار تقدير الذات لــ (كوبر سميث. Cooper Smith.1981).

العمر: **الجنس:**

- اقرأ كل عبارة ثم قرر:

- ا) إذا كانت العبارة تنطبق عليك, ضع علامة(+) أسفل تنطبق.

- ب) إذا كانت العبارة لا تنطبق عليك, ضع علامة (+) أسفل لا تنطبق.

- ج) لا توجد إجابات صحيحة و إجابات خاطئة, فأي إجابة تعتبر صحيحة طالما تعبر عن رأيك في نفسك بصدق.

	تنطبق	لا تنطبق
1- أرغب كثيرا أن أكون شخصا آخر.		
2- من الصعب جدا أن أتكلم أمام زملائي في الفصل.		
3- توجد أشياء تخصني و أرغب في تغييرها إن استطعت.		
4- يمكن أن أتخذ القرارات في أي موقف دون مشقة كبيرة.		
5- يفرح الآخرون بوجودي معهم.		
6- يمكن أن أتضايق بسهولة في المنزل.		
7- إن التعود على شيء جديد يستغرق مني وقتا طويلا.		
8- أنا محبوب بين زملائي الذين هم في نفس عمري.		
9- يراعي والدي مشاعري عادة.		
10- يمكن أن أستسلم بسهولة كبيرة.		
11- يتوقع والدي أشياء كثيرة عني.		
12- من الصعب إلى حد ما أن أظل كما أنا.		
13- تختلط كل الأشياء في حياتي.		
14- يتبع زملائي أفكاري عادة.		
15- رأيي في نفسي منخفض.		
16- في كثير من الأحيان أرغب في ترك المنزل.		
17- في كثير من الأحيان أشعر بالضيق في المدرسة.		
18- لست جذابا مثل الكثير من الناس.		
19- إذا كان لدي شيئا أريد أن أقوله فاني أقوله عادة.		
20- يفهمني والدي.		
21- معظم الناس محبوبين أكثر مني.		
22- أشعر عادة كما لو كان والديا يدفعاني للعمل.		
23- لا ألقى تشجيعا في المدرسة في كثير من الأحيان.		
24- لا تضايقني الأشياء عادة.		
25- لا يعتمد الآخرون علي.		

الملحق رقم (2): استبيان تشخيص صعوبة تعلم القراءة.

اسم التلميـــــذ: السن:

لقب التلميـــــذ: الجنس:

- ضع علامة (+) أمام كل صعوبة تجدها عند التلميذ المعني.

1- لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة.	
2- يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص.	
3- يبطئ في قراءته الصامتة.	
4- يرفض القراءة عندما يطلب منه المعلم ذلك.	
5- لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤه.	
6- لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة مثل:جليد-جديد.	
7- يحذف كلمات أثناء القراءة.	
8- يحذف جزءا من الكلمة أثناء القراءة الجهرية.	
9- يضيف كلمات أثناء القراءة.	
10- يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية.	
11- يبدل كلمات بأخرى أثناء القراءة الجهرية.	
12- يعيد قراءة كلمات أكثر من مرة دون مبرر.	
13- يقلب حروفا أثناء القراءة الجهرية مثل: حرب بدلا من بحر.	
14- لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية.	
15- يبدل كلمة بأخرى أثناء القراءة الجهرية مثل: " كان" بدلا من " عاش".	

الملحق رقم (3):اختبار الذكاء المصور لــ (أحمد زكي صالح 1972).

الملحق رقم (4):اختبار القراءة

نص "العطلة".

الفهرس

الفصل الرابع: المدرسة الابتدائية و دورها في القراءة

الفصل الخامس: تقدير الذات

الجانب التطبيقي

الفصل السادس: إجراءات البحث المنهجية

الفصل السابع: نتائج البحث